



**Luciana Mesquita
da Silva**

**Colaborar para uma educação plural em línguas:
que possibilidades em contexto escolar português?**



**Luciana Mesquita
da Silva**

Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Educação, realizada sob a orientação científica das Doutoradas Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



Apoio financeiro do QREN – POPH – Tipologia 4.1. – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia e do Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário. Referência da bolsa: SFRH/BD/72518/2010.

Aos meus pais.

o júri

Presidente

Professor Doutor António Manuel Melo de Sousa Pereira
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Professor Doutor Jorge Manuel Ávila de Lima
Professor Associado com Agregação da Universidade dos Açores

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro (coorientadora)

Professora Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (orientadora)

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Professor Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

agradecimentos

A minha gratidão com todas as pessoas que acompanham o meu percurso até aqui é tamanha, que sinto dizer pouco quando digo apenas “obrigada”. É bem verdade que essa palavra tem sido muito mais frequente no meu vocabulário nos últimos meses, mas não hesito em voltar a dizê-la tantas vezes quanto necessárias para reconhecer o apoio que sinto e sempre senti em cada olhar, gesto e palavra. E aqui, neste espaço autorizado para expressar a dimensão afetiva que também me define, os agradecimentos se multiplicam e se estendem a todos aqueles que fazem parte da minha vida, pelas mais diferentes razões, ainda que aqui cite as pessoas que me são mais próximas neste momento.

É, portanto, com o sentimento de que quero dizer mais do que “obrigada” que agradeço:

Às minhas orientadoras, Ana Sofia Pinho e Ana Isabel Andrade, por sempre confiarem em mim e por me ensinarem, entre tantas outras coisas, uma dimensão humana do processo de orientação;

Ao Professor Neto Mendes, pelas bibliografias e por me apresentar outras agendas e outros olhares;

Aos amigos de diferentes sotaques, António Silva, Carina Rodrigues, Décio Lima, Idalina Martins, Jamily Souza, Marina Gomes, Regina Gomes, Regina Osório, Rita Rebelo, Sónia Correia e Vera Marques, pelo companheirismo;

Às amigas Adriana Ferreira, Ana Cláudia Freitas, Esperança Martins, Juliana Lobo e Solange Antonioletti, por há tantos anos me ensinarem sempre mais um pouco sobre compreensão e saudade;

Ao Álvaro Almeida, por estar sempre certo e raramente se enganar;

A todas as Laleanas (e aos Laleanos), em especial às colegas de “estufa”, de discussões epistemológicas e/ou de caminhadas para casa, Ana Raquel Simões, Ângela Espinha, Marta Santos, Mónica Lourenço, Rosa Faneca, Susana Ambrósio, Susana Pinto e Valentina Piacentini;

Às coordenadoras que participaram neste estudo, pelo acolhimento nas suas escolas, pelas conversas que às vezes se estendiam a um cafezinho e, sobretudo, por confiarem neste trabalho;

Aos professores participantes na Oficina de Formação, que me ensinaram caminhos possíveis para uma educação plural a partir das línguas;

Ao Professor Erasmo Campello, por me incentivar a trilhar o caminho da investigação, à Professora Cristina Sá, pelas tirinhas animadas, e à Professora Ivone Prudente, com quem sempre aprendi mais do que geografia;

Ao CIDTFF e ao LALE pelo acolhimento institucional;

Aos amigos da Mediateca, pelo carinho e cuidado que dispensam a todos os leitores que frequentam o espaço;

A Portugal e à sua gente, pela “casa” que construo desde 2007;

À minha família, em especial aos meus pais, Socorro e Leonardo Silva, e irmã, Lucimara Mesquita, pela “casa” que sempre são para mim;

A Deus, por tornar tudo isso possível.

palavras-chave

currículo, didática de línguas, educação plurilingue, trabalho colaborativo docente, gestão escolar intermédia.

resumo

Que possibilidades se colocam a uma educação em línguas concebida como projeto de trabalho colaborativo docente em contexto escolar? Com essa questão de partida, este estudo explorou condições macroestruturais do sistema de ensino português, que aqui denominamos *gramática* político-normativa da escola, e interpretações que dela eram realizadas por atores inseridos em contextos escolares, tendo em vista uma agenda de educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente. Nesse sentido, colocaram-se como objetivos: a) caracterizar o trabalho colaborativo docente no quadro da educação em línguas em contexto escolar português; b) caracterizar a educação em línguas no sistema público de ensino à luz de princípios norteadores de uma educação plural a partir das línguas; e c) analisar que espaços e tempos podem ocupar, nas dinâmicas dos departamentos curriculares, projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores do trabalho colaborativo docente.

Tendo em vista esses objetivos, considerámos a intersecção de três enquadramentos na construção de uma perspetiva que permitiu fundamentar o trabalho realizado e abordar metodologicamente os dados empíricos coletados. Um primeiro enquadramento procurou dar conta dos campos epistemológicos envolvidos, a gestão curricular das línguas e o trabalho colaborativo docente. Um segundo enquadramento recaiu na revisão de políticas linguísticas educacionais no contexto europeu, encontrando, nesse âmbito, a confirmação do plurilinguismo como valor, competência e política a ser fomentada em espaços educativos. Um terceiro e último enquadramento procurou pontuar as implicações de tais políticas no contexto específico da didática de línguas, revendo-a sob um *signo de diluição de fronteiras*, em que se promovem espaços de articulação entre as línguas e entre aprendizagens formais e o repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos, apelando a um trabalho mais coordenado entre os professores de línguas no desenvolvimento de abordagens plurais às línguas e culturas.

Empiricamente, o estudo, de natureza qualitativa, foi realizado em três fases: uma de carácter recorrente e contínuo, dedicada a uma análise de documentos legislativos enquadramentos de uma *gramática* político-normativa da escola portuguesa; uma outra fase concretizada na realização de um conjunto de entrevistas semiestruturadas a coordenadoras de departamentos de línguas de escolas do Distrito de Aveiro; e uma terceira centrada na análise de projetos de educação em línguas elaborados por professores participantes de uma Oficina de Formação criada e desenvolvida no âmbito desta investigação.

Em síntese, os resultados sinalizaram um panorama legislativo instável, que se colocou como obstáculo ao desenvolvimento de projetos colaborativos de educação em línguas. Entretanto, nas diretivas legais de organização pedagógica das escolas, encontrámos a possibilidade de agrupamento dos professores de línguas sob uma mesma unidade orgânica, o departamento curricular de línguas. Nos departamentos inquiridos, por sua vez, identificá-

resumo

mos uma organização fragmentária do ensino de línguas, na tendência à constituição de subgrupos de professores a partir do critério disciplina/língua ensinada e um discurso institucionalizado de colaboração, com espaços e tempos precisos e autorizados para acontecer. Esses dois fatores tenderam a ser naturalizados pelos projetos elaborados na Oficina de Formação.

Nesse quadro, mostrou-se de difícil concretização o desenvolvimento de um trabalho articulado, de base contínua, que envolvesse docentes de diferentes línguas. Dessa forma, face aos resultados obtidos, concluímos que as possibilidades para uma educação plural enquanto projeto de trabalho colaborativo passaram pela adaptação a uma *gramática* escolar pautada pela especialização disciplinar e pela atribuição de diferentes estatutos às línguas que são objeto de ensino.

keywords

curriculum, language didactics, plurilingual education, teacher collaboration, school language departments.

abstract

Which possibilities arise to a language education conceived as a teacher collaborative project in a scholar context? With this starting point, this study explored the Portuguese educational system in two levels: in a macro-level, here called the *grammar of schooling*, and in a micro-level, characterized by teachers' conceptions on such *grammar*, taking into account a collaborative agenda on language education. Therefore, the following objectives were considered: a) to portray teacher collaboration in language education developed in schools; b) to review language education provided by the Portuguese educational system in the light of plurilingual education guidelines; and c) to analyze which times and spaces can be taken by collaborative projects on language education in departmental organization of schools.

Addressing these objectives, three frameworks were considered to theoretically and methodologically support this study. The first framework was devoted to a discussion about the epistemological fields involved: curriculum development in languages and teacher collaboration. The second one aimed to review educational linguistic policies in the European context, where plurilingualism raises as a value, a competence to be developed, and a policy to be fostered in educational spaces. The third and last framework brought to light implications of such policies to the language didactics, reviewing it in a *blurring-of-boundaries* pattern, which claims more coordination between different languages in teaching, between formal education and individual's linguistic-communicative repertoire, and between different language teachers. Within this context, pluralistic approaches to language and cultures raise a visible face of plurilingual education.

Empirically, this qualitative investigation was undertaken into three phases. One of them took a recurrent and ongoing nature and was devoted to a documentary analysis of normative texts that entails the *grammar* of Portuguese schooling. Another phase was developed around a set of semi-structured interviews with heads of language departments of schools from the District of Aveiro. At last, a third phase aimed to analyze collaborative language education projects designed by teachers who attended to a professional development program created under this study.

In short, the results point out an instable legislative framework, which constituted an obstacle to the development of collaborative projects in language education. Meanwhile, this same legislative framework allowed the grouping of language teachers under the same unity in the school organization, the curricular department of languages. In turn, taking into account the interviews with head of language departments we identified two standpoints: a) a fragmentary organization of language education provided by schools – this internal fragmentation in the departments was characterized by subgroups of teachers constituted according to subject/language taught; and b) an institutionalized discourse on teacher collaboration, supporting specific spaces and times allowed to it happen. These standpoints tended to be naturalized by the projects designed by the teachers enrolled in the professio-

abstract

nal development program.

Within this frame, a coordinated practice among teachers of different languages showed up a difficult enterprise in an on-going basis. Taking into account these findings, possibilities to a plural education as a teacher collaborative project were defined by a *grammar of schooling* characterized by disciplinar specialization and by different status of languages/subjects that are taught.

mots-clés

curriculum, didactique des langues, éducation au plurilinguisme, travail collaboratif des enseignants, département de langues des écoles.

résumé

Quelles possibilités se posent à l'éducation dans les langues conçue comme un projet de collaboration entre le corps enseignant dans les écoles? Avec cette question de départ, cette recherche a exploré les conditions structurelles du système éducatif portugais, que nous appelons ici de *grammaire* politique et normative d'école, et les interprétations qui étaient faites de celle-ci par les acteurs insérés dans des contextes éducatifs, compte tenu d'un programme d'éducation de langues vu comme un projet de collaboration des enseignants. Dans ce sens, ont été soulevés les objectifs suivants: a) caractériser le travail collaboratif d'enseignement des langues dans le contexte de l'école portugaise; b) caractériser l'éducation des langues dans le système scolaire public à la lumière des principes directeurs d'une éducation pluraliste à partir des langues; c) analyser les temps et espace qui peuvent occuper des projets éducatifs de langues fondés sur le travail collaboratif d'enseignement et/ou qui peuvent les propulser, dans la dynamique des départements chargés du programme.

En vu de ces objectifs, nous avons considéré l'intersection de trois enquadrements pour la construction d'une perspective qui a permis de justifier et aborder méthodologiquement les données empiriques qui ont été collectées. Un premier encadrement cherchait à rendre compte des domaines épistémologiques impliqués, de la gestion des programmes d'études des langues et du travail collaboratif d'enseignement. Un deuxième encadrement s'est fixé sur l'analyse des politiques linguistiques éducatives dans le contexte européen, qui, par ailleurs dans ce contexte, a pu découvrir l'appréciation du plurilinguisme comme la valeur, la compétence et la politique que doit être promu dans les espaces éducatifs. Un troisième et dernier encadrement a cherché à ponctuer les implications de ces politiques dans le contexte spécifique de l'enseignement des langues, pour les examiner sous un signe de la *dilution de la frontière*, dans lequel on encourage des espaces d'articulation entre langues, l'apprentissage formel et le répertoire-linguistique des sujets de communication; et dans lequel se peut faire appel à un travail plus coordonnée entre les enseignants de langues et le développement des approches plurielles des langues et des cultures.

C'est une recherche qui a été menée en trois phases: une base récurrente et permanente, consacrée à l'analyse des textes législatifs sur la *grammaire* politique et normative de l'école portugaise; une autre phase accomplis dans la réalisation d'une série d'entrevues semi-structurées avec les coordonnateurs des départements de langues des écoles du District d'Aveiro; et une troisième centrée sur l'analyse des projets d'éducation dans les langues développés par les enseignants participant à un atelier de formation mis en place dans cette recherche.

En sommaire, les résultats ont indiqués un panorama législatif instable, qui se tenait comme un obstacle au développement des projets collaboratifs de l'édu-

résumé

cation de langues. Cependant, dans la réglementation juridique sur l'organisation pédagogique des écoles, nous avons trouvé la possibilité d'assemblage des enseignants sous le département des programmes d'études de langues, en formant ainsi une seule unité d'organisation. Dans les départements qui ont été étudiés, à son tour, nous avons identifié l'organisation fragmentée de l'enseignement des langues, suivant la tendance de formation de sous-groupes des enseignants divisés par leur expertise disciplinaire et avec un discours institutionnalisé de collaboration, avec des espaces et des temps précis permis à devenir. Ces deux facteurs ont eu tendance à être naturalisé par les projets élaborés dans l'atelier de formation qui a été développé dans cette recherche.

Dans cet encadrement, il s'est avéré très difficile à mettre en œuvre l'élaboration d'un travail en commun sur une base continue, impliquant les enseignants de langues différentes. De cette façon, compte tenu des résultats, nous avons conclu que les possibilités pour une éducation plurielle résultent d'un projet de collaboration parviennent par l'adaptation à une *grammaire* guidée par l'expertise disciplinaire et par l'attribution de différents statuts entre les langues qui sont objet de l'enseignement.

Índice

Lista de quadros.....	v
Lista de tabelas.....	vii
Lista de figuras.....	vii
Lista de siglas.....	ix

I. Introdução

Génese do estudo e as questões de partida.....	2
Breve cartografia do estudo	4
Sobre este documento.....	5

II. A educação em línguas e(m) trabalho colaborativo: um enquadramento

1. O currículo no quadro das políticas linguísticas educacionais.....	8
1.1 Currículo: uma conceptualização	8
1.2 O currículo como espaço de decisão	12
1.3 A questão das línguas nas decisões curriculares	17
2. A educação em línguas sob um signo de diluição de fronteiras	22
2.1 Discursos globais e situados em favor do plurilinguismo.....	24
2.2 (... por) Uma educação plural a partir das línguas	31
3. Sobre o trabalho colaborativo docente: significados, agendas, subversões.....	39
3.1 Em torno de uma abordagem conceptual do trabalho colaborativo	40
3.2 O trabalho colaborativo enquanto agenda	44
3.3 Trabalho colaborativo como possível subversão de regras.....	49
4 Síntese: revisitando pontos de ancoragem teórica	56

III. Cartografia do estudo

1. Sobre os objetivos.....	59
2. Sobre a carta de navegação: portos de ancoragem e exploração	61
2.1 Porto 1: Entrevistas exploratórias a coordenadoras de departamentos de línguas.....	62
2.2 Porto 2: Oficina de Formação “Colaborar para uma educação plural a partir das línguas”	66
2.2.1 Os encontros sistemáticos e a constituição de um caso de estudo (Fase 2.1).....	67

2.2.2 O acompanhamento a projetos de educação em línguas (Fase 2.2)	77
2.3 Porto 3: A <i>gramática</i> político-normativa de referência	79
3. Sobre os fundamentos metodológicos do caminho: uma síntese comentada	81
3.1 A orientação epistemológica	82
3.2 Dos objetivos aos dados	86
3.3 Sobre a carta de navegação detalhada	91

IV. Notas sobre uma *gramática* político-normativa da escola portuguesa

1. O trabalho colaborativo docente no discurso de textos legais	94
2. Um retrato da educação em línguas no currículo prescrito	104
2.1 As línguas no currículo	105
2.2 O currículo das línguas	114
2.2.1 Primeiro ponto de análise: a estrutura e as orientações gerais dos programas ...	119
2.2.2 Segundo ponto de análise: o conteúdo dos programas	131
2.2.3 Um olhar sobre possíveis diálogos entre as línguas	155
3. Síntese: Que lugar(es), nessa <i>gramática</i> , para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo?	160

V. Trabalho colaborativo docente no contexto dos departamentos de línguas das escolas

1. Os departamentos curriculares e a coordenação do trabalho docente.....	166
1.1 Entre o porto de referência e a balcanização do trabalho docente.....	166
1.2 A organização departamental da escola portuguesa: supervisão, liderança e colaboração docente.....	169
2. Cartografando as dinâmicas de colaboração em departamentos de línguas: uma leitura das entrevistas às coordenadoras	173
2.1 Os departamentos curriculares de línguas na perspetiva das suas coordenadoras....	177
2.1.1 Missão	177
2.1.2 Organização e rotinas	180
2.1.3 Projetos	184
2.1.4 Professores	186
2.1.5 Coordenação.....	188
2.2 O trabalho colaborativo docente no contexto dos departamentos de línguas.....	190
2.2.1 Conceções gerais em torno do trabalho colaborativo	191
2.2.2 Atividades.....	193

2.2.3 Critérios de interação entre pares	196
2.2.4 Espaços e tempos	197
2.2.5 Finalidades	199
2.2.6 Fatores potenciadores e obstáculos.....	201
2.3 As línguas na escola e a profissão docente na contemporaneidade	207
2.3.1 Visões sobre as línguas em contexto escolar	207
2.3.2 A profissão docente na contemporaneidade	209
3. Síntese: Que retrato do trabalho colaborativo nos departamentos de línguas das escolas?	212

VI. A educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo em departamentos escolares

1. Contexto de emergência dos projetos.....	220
2. Trabalho colaborativo e educação plurilingue na perspetiva de projetos departamentais	222
2.1 Projeto 1 – “Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e interdisciplinar”	224
2.2 Projeto 2 – “Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?”	231
2.3 Projeto 3 – “Línguas inclusivas”	238
2.4 Projeto 4 – “Partilhar e descobrir”	244
2.5 Projeto 5 – “Plataforma de colaboração”	252
2.6 Síntese: um olhar sobre a globalidade dos projetos.....	259
3. Notas sobre um epílogo.....	265
3.1 Fontes de construção do epílogo	269
3.2 Os projetos no ano letivo 2012/2013.....	270
3.2.1 Sobre os projetos que não se concretizaram.....	272
3.2.2 Sobre os projetos que foram iniciados	276
4 Síntese: Projetos colaborativos e caminhos para uma educação plural a partir das línguas	284

VII. Conclusões: entre caminhos traçados e projeções para o futuro

Revisitando a carta de navegação.....	289
Sobre os caminhos encontrados: entre uma <i>gramática da escola</i> que persiste e a permissão para pequenas <i>subversões</i>	294
Sobre (outros) espaços de possibilidade	297

Referências bibliográficas	301
---	------------

Anexos

Anexo I: Roteiro geral das entrevistas exploratórias às coordenadoras de departamento de línguas (Fase 1)	323
Anexo II: Mapa das sessões da Oficina de Formação “Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”	325
Anexo III: Pedido de autorização para recolha de dados no âmbito da Oficina de Formação “Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”	327
Anexo IV: Síntese das avaliações realizadas sobre as sessões da Oficina, com base na apreciação dos seus participantes.	329
Anexo V: Plano orientador do projeto (proposta)	331
Anexo VI: Roteiro de auto e heteroavaliação dos projetos (matriz dos formulários preenchidos na sessão 7 da Oficina de Formação).....	333
Anexo VII: Roteiro de tópicos colocados sobre o desenvolvimento dos projetos (ano letivo 2012/2013) – Entrevistas Epílogo.....	337
Anexo VIII: Panorama legislativo respeitante à organização do sistema educativo, à gestão dos estabelecimentos de ensino e ao estatuto e perfil de desempenho docente em função dos eixos temporais do estudo	339
Anexo IX: Matrizes curriculares vigentes em função dos eixos temporais do estudo	341
Anexo X: Discriminação dos cursos que compunham o ensino secundário e o ensino secundário recorrente (Decreto-Lei n.º 74/2004, versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 50/2011).....	343
Anexo XI: Programas das disciplinas de línguas analisados (ano da recolha: 2011)	345
Anexo XII: Compilação de estudos portugueses revistos sobre dinâmicas departamentais	347

Anexos Digitais

Anexo Digital A –	Relatório de análise de conteúdo às entrevistas realizadas com as coordenadoras de departamento de línguas e notas das entrevistas não audiogravadas (fase 1)
Anexo Digital B –	Relatórios de análise de conteúdo aos textos dos projetos e às reflexões escritas pelos autores (fase 2.1)
Anexo Digital C –	Relatório de análise de conteúdo às entrevistas de epílogo realizadas com autores de projetos não concretizados (fase 2.2)
Anexo Digital D –	Relatório de análise de conteúdo às entrevistas de epílogo realizadas com autores de projetos iniciados em 2012/2013 (fase 2.2)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipologia de representações sobre currículo	10
Quadro 2: Níveis de gestão curricular.....	15
Quadro 3: Educação e diversidade linguística e cultural – alguns apontamentos sobre a posição da UNESCO	25
Quadro 4: Documentos representativos da política linguística educativa do espaço europeu	27
Quadro 5: <i>Continuum</i> de interações profissionais	42
Quadro 6: Dados contextuais das entrevistas exploratórias (fase 1).....	65
Quadro 7: Perfil dos participantes na Oficina (fase 2.1)	69
Quadro 8: Documentos produzidos no âmbito da Oficina de Formação (fase 2.1)	73
Quadro 9: Dados considerados no acompanhamento aos projetos (fase 2.2).....	79
Quadro 10: Documentos normativos analisados	80
Quadro 11: Símbolos utilizados na transcrição de entrevistas	89
Quadro 12: Princípios de gestão dos departamentos curriculares de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008	98
Quadro 13: Princípios de gestão dos departamentos curriculares de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012	99
Quadro 14: Organização dos tempos de trabalho dos professores	102
Quadro 15: Estrutura geral das matrizes curriculares do ensino básico	106
Quadro 16: Estrutura geral das matrizes curriculares de cursos do ensino secundário – Decreto-Lei n.º 74/2004, versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 50/2011	108
Quadro 17: Quadro-síntese das principais medidas de política linguística educacional presentes na organização e gestão prescrita aos currículos dos ensino básico e secundário (2011/2012 e 2012/2013)	113
Quadro 18: Categorias observadas na análise aos programas das línguas.....	117
Quadro 19: Agrupamento de programas em função da estrutura de organização dos conteúdos	123
Quadro 20: Funções da língua/cultura materna em orientações de diferentes programas..	145
Quadro 21: Dados suplementares sobre as entrevistas exploratórias (às coordenadoras de departamento).....	174

Quadro 22: Categorias emergentes na análise às entrevistas às coordenadoras dos departamentos de línguas.....	176
Quadro 23: Tempos comuns na componente não letiva dos professores (base: entrevistas às Coordenadoras – Fase 1)	197
Quadro 24: Fatores contextuais que potenciam/obstaculizam o trabalho colaborativo na perspetiva das entrevistadas	206
Quadro 25: Informações sobre os projetos elaborados na Oficina de Formação	221
Quadro 26: Dimensões analisadas no estudo de caso constituído	223
Quadro 27: B. I. do Projeto 1	224
Quadro 28: Pontos fortes e fracos dos departamentos envolvidos no Projeto 1, na perspetiva dos seus autores	226
Quadro 29: B.I. do Projeto 2	231
Quadro 30: Pontos fortes e fracos dos departamentos envolvidos no Projeto 2, na perspetiva das suas autoras.....	233
Quadro 31: B. I. do Projeto 3	239
Quadro 32: Pontos fortes e fracos do departamento de Educação Especial envolvido no Projeto 3, na perspetiva das suas autoras.....	241
Quadro 33: B. I. do Projeto 4	245
Quadro 34: Pontos fortes e fracos dos departamentos envolvidos no Projeto 4, na perspetiva das suas autoras.....	247
Quadro 35: B. I. do Projeto 5	253
Quadro 36: Pontos fortes e fracos nos departamentos envolvidos no Projeto 5, na perspetiva das suas autoras.....	255
Quadro 37: Objetivos centrais dos projetos	261
Quadro 38: Línguas envolvidas nas dinâmicas dos projetos.....	263
Quadro 39: Situação das Instituições envolvidas no estudo após os mega-agrupamentos ..	268
Quadro 40: Categorias de análise – epílogo dos projetos concretizados	277
Quadro 41: Educação plural em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente: fatores potenciadores/obstaculizantes.....	296

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos programas curriculares em função da unidade temporal de referência.....	126
Tabela 2: Distribuição dos registos por categoria de análise e por língua objeto de programação	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Abordagens didáticas plurais às línguas e culturas (alguns apontamentos)	36
Figura 2: Carta de navegação do estudo (simplificada)	62
Figura 3: Inscrições ativas no decorrer das sessões da Oficina de Formação (fase 2.1).....	68
Figura 4: Mapa das sessões da Oficina de Formação (fase 2.1)	71
Figura 5: Esquema do estudo de caso planeado (fase 2.2)	76
Figura 6: Sistematização das técnicas de recolha e análise de dados.....	86
Figura 7: Carta de navegação do estudo (detalhada)	91
Figura 8: Estrutura organizativa das organizações escolares à luz do <i>Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino</i>	97
Figura 9: Frequência dos conteúdos gramaticais mencionados nos programas.....	124
Figura 10: Esquema das convergências / divergências respeitantes à estrutura e orientações gerais dos programas	131
Figura 11: Problemática – P1 (autoavaliação).....	227
Figura 12: Problemática – P1 (heteroavaliação)	227
Figura 13: Estratégias – P1 (autoavaliação).....	227
Figura 14: Estratégias – P1 (heteroavaliação).....	227
Figura 15: Potencial de mobilização – P1 (autoavaliação).....	228
Figura 16: Potencial de mobilização – P1 (heteroavaliação).....	228
Figura 17: Problemática – P2 (autoavaliação).....	234
Figura 18: Problemática – P2 (heteroavaliação)	234
Figura 19: Estratégias – P2 (autoavaliação).....	235
Figura 20: Estratégias – P2 (heteroavaliação).....	235

Figura 21: Potencial de mobilização – P2 (autoavaliação)	235
Figura 22: Potencial de mobilização – P2 (heteroavaliação).....	235
Figura 23: Problemática – P3 (autoavaliação).....	242
Figura 24: Problemática – P3 (heteroavaliação)	242
Figura 25: Estratégias – P3 (autoavaliação)	242
Figura 26: Estratégias – P3 (heteroavaliação).....	242
Figura 27: Potencial de mobilização – P3 (autoavaliação)	243
Figura 28: Potencial de mobilização – P3 (heteroavaliação).....	243
Figura 29: Problemática – P4 (autoavaliação).....	249
Figura 30: Problemática – P4 (heteroavaliação)	249
Figura 31: Estratégias – P4 (autoavaliação)	249
Figura 32: Estratégias – P4 (heteroavaliação).....	249
Figura 33: Potencial de mobilização – P4 (autoavaliação)	250
Figura 34: Potencial de mobilização – P4 (heteroavaliação).....	250
Figura 35: Problemática – P5 (autoavaliação).....	256
Figura 36: Problemática – P5 (heteroavaliação)	256
Figura 37: Estratégias – P5 (autoavaliação)	257
Figura 38: Estratégias – P5 (heteroavaliação).....	257
Figura 39: Potencial de mobilização – P5 (autoavaliação)	257
Figura 40: Potencial de mobilização – P5 (heteroavaliação).....	258
Figura 41: Interfaces entre os projetos sob o ponto de vista das problemáticas levantadas	260
Figura 42: Fontes de construção do epílogo	270
Figura 43: Situação dos projetos até ao final de fevereiro de 2013.....	272

LISTA DE SIGLAS

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CE – Conselho da Europa

CP – Competência Plurilingue

DL – Didática de Línguas

DREC – Direcção-Geral de Educação do Centro

EB – Ensino Básico

ECD – Estatuto da Carreira Docente

FREPA – Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures

GT-PA – Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia

LPP – Language Planning and Policy (Política e Planeamento Linguístico)

MEC – Ministério da Educação e Ciência (Portugal)

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

ONU – Organização das Nações Unidas

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

I. Introdução

“- Consegues imaginar uma gaiola ao contrário?
- Acho que sim. Uma gaiola toda aberta.”
(Ondjaki – *Uma escuridão bonita*, 2013, p. 94)

Que possibilidades para o trabalho colaborativo nas escolas? Que possibilidades o mesmo pode trazer à condução de uma educação em línguas plural? E que caminhos essa educação pode abrir à colaboração entre professores de línguas?

Se assumirmos que as múltiplas respostas a essas questões dependerão da perspectiva em jogo, podemos conceber que as possibilidades se tornam obstáculos, e vice-versa, consoante o olhar que lançarmos sobre as gaiolas, essas representadas pelos desafios que se colocam hoje à educação, de um modo geral, e à educação em línguas, de um modo particular. Conforme o olhar que se lança, essas gaiolas aprisionam ou não, obstaculizam ou reinterpretam-se como possibilidades; são, em todos os casos, desafios. Um desses desafios se concretiza no reconhecimento, cada vez mais presente nos espaços educativos, da nossa condição de babilônios (Larrosa & Skliar, 2001), em que a pluralidade, a dispersão e a mesclagem, não apenas de línguas e linguagens, mas de traços identitários, introduzem questões, entre outras, “[...] das fronteiras e da ausência de fronteiras e da transposição de fronteiras [...]” (Larrosa & Skliar, 2001, p. 9).

Nesse quadro, introduzimos este estudo, inspiradas nas potencialidades inerentes à construção de *culturas de possibilidade*, que germinam em terrenos incertos, contornando os seus obstáculos, mas que também nascem com poder transformativo (Vieira & Moreira, 2008). As origens deste trabalho não repousam em certezas vincadas, mas em faróis de orientação, que nos sinalizam potencialidades do trabalho colaborativo docente na construção de uma profissionalidade coletiva, sensível e aberta a uma educação plural. Uma educação que encontra nas línguas, e na relação entre as mesmas, espaços amplos de manifestação e desenvolvimento de identidades e cidadanias múltiplas, reconhecendo o *efeito multiplicador da diversidade* (Sá-Chaves, 2007) em todas as esferas do humano e a sua propriedade de, a partir de múltiplos pontos de vista, seguir encontrando *gaiolas abertas*.

GÉNESE DO ESTUDO E AS QUESTÕES DE PARTIDA

Nas atividades de conclusão do Projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*¹, deparámo-nos com a questão fundamental sobre que continuidade poderiam ter as dinâmicas nele iniciadas. Financiado entre 2007 e 2010 pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), esta iniciativa trazia como proposta a criação de uma rede de colaboração ligando diferentes profissionais envolvidos no ensino de línguas – professores, investigadores e formadores. Numa das suas fases, decorrida no ano letivo de 2008/2009, o Projeto mobilizou cerca de 81 desses profissionais em torno de quatro grupos de trabalho, dentro dos quais foram desenhados e desenvolvidos 15 projetos de investigação-ação centrados em escolas localizadas no distrito de Aveiro.

Como participantes nesse Projeto, envolvidas num dos grupos de trabalho e na equipa de investigação, tivemos a oportunidade de estudar mais especificamente que potencialidades de desenvolvimento profissional estavam na base da experiência colaborativa proposta pelo Projeto. Desse estudo resultou a dissertação de mestrado *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo docente: do isolamento profissional aos diálogos possíveis no Projeto Línguas e Educação* (Mesquita, 2010), que demarcou a nossa incursão pelo campo da Supervisão.

Na publicação final do Projeto *Línguas e Educação*, onde se dão a conhecer alguns dos resultados dos planos de intervenção e os resultados do Projeto global, a coordenadora concluiu que, no que diz respeito à educação em línguas,

[...] é possível construir um outro currículo para as línguas em contexto escolar português, um currículo que permita descobrir o valor do plurilinguismo, a importância da leitura e da escrita na participação social dos sujeitos e no seu desenvolvimento autónomo e emancipatório. (Andrade, 2010, p. 19)

Com efeito, os planos desenhados colaborativamente por professores e académicos encontraram espaços e tempos de desenvolvimento em diferentes escolas envolvidas no *Línguas e Educação*, traçando linhas de um cenário motivador de iniciativas semelhantes no futuro, sobretudo quando revemos esse cenário à luz de discursos globais sobre a diversidade linguístico-cultural que ressaltam a importância política da aprendizagem de línguas. Nesses discursos, o plurilinguismo, em particular, regista-se em progressiva evidência enquanto valor, competência e orientação para políticas e planeamentos curriculares em diferentes contextos de influência, entre eles a escola. Nesse sentido, tal como desenvolveremos na secção II deste documento, a educação plurilingue tem vindo a ser imbuída do potencial de combater

¹ Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CED/68813/2006; FCOMP-01-0124-FEDER-007106) entre 2007 e 2010. Coordenação: Ana Isabel Andrade (Universidade de Aveiro).

processos sociais hegemônicos e de valorizar as línguas presentes no repertório linguístico-comunicativo dos alunos (Hornberger & Hult, 2008).

Contudo, ainda com resultados positivos, em especial no que dizia respeito às práticas de educação em línguas registadas no terreno, persistia a questão da continuidade que as mesmas poderiam ter após o primeiro ciclo de intervenção e reflexão registrado na publicação final do projeto (Andrade & Pinho, 2010) e, sobretudo, após o final da parceria que reuniu os professores das escolas e investigadores/formadores da Universidade de Aveiro. Entre as questões mais específicas que se poderiam colocar naquele momento, estavam: teriam as escolas espaços e tempos para projetos colaborativos de educação em línguas? Teriam esses projetos perspectivas de integração permanente nas dinâmicas de ensino das línguas?

Este estudo surge, assim, de uma das agendas investigativas em aberto deixadas pelo *Línguas e Educação*, que recai na necessidade de “conhecer os contextos e as suas resistências a práticas e culturas colaborativas, desocultando esses obstáculos e brechas, tornando-os mais transparentes face a novos desafios” (Pinho, 2010, p. 326). Dessa forma, interessou-nos explorar os contextos de desenvolvimento da educação em línguas nas escolas, no sentido de identificar que potencialidades teriam e que obstáculos ofereciam ao desenvolvimento de projetos de educação em línguas baseados no trabalho colaborativo entre professores (ou impulsionadores dessa colaboração).

Tendo em conta a organização político-normativa da escola portuguesa vigente na altura da conceção deste estudo, os departamentos curriculares de línguas despontavam como unidades orgânicas de interesse primário, uma vez que, nas escolas, eram encarregados de promover o trabalho colaborativo entre professores e o desenvolvimento curricular articulado e contextualizado à realidade de cada comunidade escolar (cf. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, consideradas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro). Antecipávamos, desde logo, uma potencialidade a ser explorada no sentido de se desenvolver uma educação em línguas plural, encarada como projeto de trabalho colaborativo entre professores de diferentes línguas. No entanto, ainda se fazia necessário ir além, nos contextos de realização da educação em línguas, para conhecer que outras condicionantes se apresentavam, no sentido de explorar a questão central: *que possibilidades se apresenta(va)m para uma educação em línguas concebida como projeto de trabalho colaborativo docente?* No âmbito dessa questão, importou-nos aprofundar:

- Que retrato assume o trabalho colaborativo docente no quadro da educação em línguas na escola portuguesa?
- Como se caracteriza o currículo das línguas em relação a princípios norteadores de uma educação plural?

- Que espaços de manobra encontram departamentos curriculares de línguas para a promoção de projetos colaborativos envolvendo as áreas disciplinares que o constituem?

Enveredámos, dessa forma, por um percurso de exploração/descoberta com base em documentos normativos, em entrevistas com lideranças intermédias das escolas e no trabalho conjunto com professores de línguas. Trata-se de um trajeto, cujos registos procuramos dar conta neste documento, que foi realizado por uma investigadora inicialmente pouco familiarizada com a organização escolar portuguesa. Perspetivamos essa característica, neste estudo, como uma mais-valia, no sentido de que permitiu o lançamento de um olhar pouco naturalizado (mas que, entretanto, foi se naturalizando no percurso) sobre matérias que dizem respeito ao contexto educacional português.

Por referência às questões que lançámos de partida, a seguir formulamos os objetivos que este estudo propôs alcançar.

BREVE CARTOGRAFIA DO ESTUDO

Tendo em vista as questões colocadas, este estudo assume a finalidade central de *analisar possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente em contexto escolar*. Na exploração dessas possibilidades, recorreremos às condições macroestruturais do sistema de ensino e, igualmente, considerámos interpretações que delas foram realizadas por atores envolvidos no ensino de línguas no âmbito das escolas. Dessa forma, orientámos a investigação em torno de três objetivos:

a) Caracterizar o trabalho colaborativo docente no quadro da educação em línguas em contexto escolar português:

- Analisar espaços, tempos e atividades relacionados com a colaboração docente nas escolas, particularmente em departamentos curriculares de línguas;
- Identificar características institucionais e posturas profissionais que obstaculizam/potenciam relações colaborativas entre professores no quadro da educação em línguas realizada nas escolas.

b) Caracterizar a educação em línguas no sistema público de ensino à luz de princípios norteadores de uma educação plural a partir das línguas:

- Construir um panorama geral do ensino de línguas na organização curricular prescrita, ressaltando estatutos associados às línguas que são objeto de ensino;
- Estudar possibilidades de convergências entre as mesmas, tendo em vista o desenvolvimento articulado de uma educação em línguas.

c) Analisar que espaços e tempos podem ocupar, nas dinâmicas dos departamentos curriculares, projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores do trabalho colaborativo docente.

A formulação desses objetivos foi-se melhor definindo no percurso traçado por este estudo, que assume características qualitativas vincadas sobretudo na natureza exploratória que lhe foi impressa.

Nesse quadro, desenvolvemos uma investigação em três fases. Uma delas, de caráter recorrente/transversal dado o contexto mutável das políticas educacionais com o qual nos deparámos, caracterizou-se pela recolha e análise de documentos normativos respeitantes a matérias centrais neste estudo: o trabalho colaborativo na organização e gestão das escolas e no estatuto e condições de trabalho dos professores, por um lado, e a estruturação geral do ensino de línguas em contexto português, por outro. Uma outra fase foi dedicada à realização de entrevistas exploratórias junto a lideranças encarregadas da coordenação de departamentos de línguas de escolas e agrupamentos de escolas situadas no distrito de Aveiro. A última fase do estudo, por sua vez, desenvolveu-se no âmbito de uma Oficina de Formação, na qual professores de línguas foram desafiados a conceber projetos colaborativos que explorassem abordagens plurais no ensino de línguas.

Cada uma dessas fases encontra-se em foco em diferentes segmentos que compõem este documento, tal como abordamos a seguir.

SOBRE ESTE DOCUMENTO

Esta tese encontra-se organizada por secções que, embora construídas em torno de diferentes núcleos temáticos, procuram seguir uma lógica de organização baseada no percurso empírico seguido nesta investigação. Reservamos, contudo, as duas secções seguintes, II e III, respetivamente, para o enquadramento teórico e metodológico do estudo, e a última, VII, para as suas sínteses e conclusões. A considerar ainda esta secção, I, que introduz as primeiras informações sobre a investigação realizada.

Na secção II procuramos situar este estudo em relação a discursos teóricos e políticos que atravessam os seus eixos temáticos centrais, o currículo e a didática de línguas e a organização colaborativa do trabalho docente. Na secção III, por seu turno, expomos o percurso de pensamento e ação que definiu os contornos metodológicos desta investigação.

Dando início à análise realizada sobre os dados recolhidos, a secção IV procura dar conta dos objetivos a) e b) na construção de algumas notas sobre a organização político-normativa da escola portuguesa, servindo como um panorama referencial para a leitura dos dados recolhidos junto aos sujeitos cujas perspetivas entram em jogo nas secções seguintes. Nesse sentido, a secção V dedica-se à análise do trabalho colaborativo que, nas conceções demonstradas por lideranças intermédias, tem lugar em departamentos curriculares de línguas de escolas e agrupamentos de escolas. Com isso, nessa ocasião é retomado o objetivo a), desta vez com uma abordagem centrada na análise de conceções individuais. A secção VI, por sua vez, centra-se em particular no objetivo c), procurando desenvolver uma discussão em torno da análise realizada a projetos de educação em línguas desenhados por professores no âmbito de uma Oficina de Formação criada no contexto deste estudo.

Por fim, e em jeito de conclusão, sintetizamos os principais resultados do estudo, refletindo sobre caminhos traçados no âmbito do mesmo e tecendo projeções para investigações futuras.

II.

A educação em línguas e(m) trabalho colaborativo docente: um enquadramento

Tendo em vista o objetivo geral deste estudo, que é o de analisar possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente em contexto escolar, assumimos dois pressupostos centrais de trabalho. O primeiro constrói-se em torno da visão de que a colaboração docente pode constituir-se como contexto para o desenvolvimento de projetos de educação em línguas e o segundo, de que tais projetos podem fomentar relações colaborativas entre os professores nas escolas. Nesse âmbito, a gestão curricular das línguas, por um lado, e o trabalho colaborativo docente, por outro, surgem como dois campos conceptuais centrais que importam ser desenvolvidos.

Com base nesses pressupostos, esta secção assume como finalidade situar o estudo que aqui se apresenta em relação a discursos teóricos e políticos que atravessam os eixos do currículo e didática de línguas e da organização do trabalho docente. Nessa tarefa, considerámos a intersecção de três enquadramentos na construção de um olhar que permitisse fundamentar e abordar metodologicamente os dados empíricos coletados. Um primeiro enquadramento considerado procurou dar conta dos campos epistemológicos em jogo, a gestão curricular das línguas, por um lado, e o trabalho colaborativo docente, por outro. Um segundo enquadramento recaiu especificamente na revisão de políticas linguísticas educativas supranacionais, encontrando, nesse âmbito, a valorização do plurilinguismo como premissa de políticas linguísticas educativas no contexto europeu. Um terceiro e último enquadramento procurou situar as implicações de tais políticas no contexto mais específico da didática de línguas, revendo-a *sob um signo de diluição de fronteiras*, em que se promovem espaços de articulação entre as línguas e as suas disciplinas escolares e entre aprendizagens formais e o currículo de vida dos sujeitos, e em que se apela a um trabalho mais coordenado entre os professores de línguas.

Esses três enquadramentos fundem-se e encontram-se desenvolvidos nos três capítulos que constituem esta secção. No primeiro capítulo procuramos apresentar uma discussão sobre o currículo e a sua gestão na área específica do ensino de línguas. No segundo capítulo, a educação em línguas sob o signo do plurilinguismo assume a centralidade, ressaltando-se a consolidação de uma didática de línguas sustentada sobre a articulação entre, outros aspetos, as diferentes línguas objetos de ensino e sobre a necessária coordenação entre docentes que se ocupam da lecionação das mesmas.

Aprofundando este último aspeto, o terceiro capítulo desenvolve-se sobre o trabalho colaborativo docente, as suas agendas e significados, no quadro de uma matriz de organização escolar consolidada historicamente. Em jeito de síntese, o quarto e último capítulo procura sublinhar as principais noções abordadas nesta secção, antecipando alguns aportes teóricos que sustentam a organização do presente estudo.

1. O CURRÍCULO NO QUADRO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS

Assumindo a construção curricular das línguas como um eixo central de discussão, este capítulo dedica-se a abordar, primeiramente, uma conceptualização de base sobre o currículo escolar. A partir dessa discussão, focalizamos o nosso olhar sobre o espaço decisional que caracteriza a construção curricular e, a partir desse enquadramento, procuramos, por fim, desenvolver uma discussão sobre as políticas e planeamentos linguísticos no campo educativo.

1.1 Currículo: uma conceptualização

No cerne de uma questão aparentemente básica sobre o que os alunos fazem na escola reside um conjunto de questões mais específicas que não se esgotam numa resposta simples. Aprender assume, de facto, centralidade nas respostas possíveis à questão de partida. No entanto, quedam ainda sem esclarecimento questões relacionadas com o que se supõe aprender, como, onde, em que momento, quem ensina, quem aprende e, sobretudo, por que se aprende o que se aprende (e se ensina o que se ensina).

Ocupando-se de todas essas questões, os estudos curriculares assistem, ainda hoje, cinquenta anos após florescerem no cenário dos estudos educacionais (cf. Hargreaves, 1994; Kelly, 2006), a uma profusão de conceitos construídos em torno do seu objeto de estudo (Pacheco, 2005; Paraskeva, 2000a). Como denominador comum, entretanto, persiste uma noção de currículo como percurso para/de aprendizagem. Com efeito, esta noção remete à origem latina, *curriculum*, que lhe atribui uma significação essencial de curso, caminho.

No seio de uma noção de percurso, assentam ideias de planeamento, onde há lugar para estabelecimento de metas e colocação de balizas, e de concretização efetiva do caminho, em passos previamente delineados ou não. Transpondo estas noções para uma abordagem contextualizada no campo educacional, percebe-se que, ao se falar de currículo, pode-se enfatizar tanto o seu carácter potencial, ligado a um processo prévio de planeamento e

constituição de provisões de aprendizagem a serem garantidas aos sujeitos, quanto o seu caráter dinâmico, voltado para a efetiva organização e realização de experiências concretas de aprendizagem.

Numa formulação básica e amplamente referenciada no contexto português, Roldão (1999, p. 24) conceitua currículo escolar como um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num determinado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Numa outra conceptualização, Zabalza (1995) reforça essa perspectiva, especificando que se trata de um conjunto de pressupostos de partida, de metas a atingir e de passos a tomar para o seu alcance. Numa leitura mais recente, Wiles e Bondi (2007) acrescem à abordagem do conceito uma dimensão relativa e ideológica, ao considerarem o currículo um conjunto de valores, e acional, ao especificarem o seu carácter voltado para a realização concreta em experiências de aprendizagem: “we see the curriculum as a desired goal or a set of values that can be activated through a development process culminating in experiences for students” (p. 5). Essa orientação para a ação atribui ao currículo uma conotação praxica, em oposição a uma visão estritamente estática e prescritiva do que se pretende que ocorra nas escolas (Stenhouse, 1987). Nesse panorama, assume relevo a prática docente como uma importante questão a se ter em conta nas questões curriculares (Kelly, 2006; Levin, 2008), especificamente o papel do(a) professor(a) como agente-chave na construção do currículo num quadro de discussão sobre o que se consubstancia autonomia curricular (García & Menken, 2010; Gimeno Sacristán, 1995; Morgado, 2000, 2007; Zabalza, 1995).

Gimeno Sacristán (1995) considera que o currículo em ação constitui a última expressão do seu valor. Há que se pontuar, contudo, que a ação pode ser entendida não só sob o ponto de vista do ensino, da condução de experiências de/para aprendizagem, mas também sob o ponto de vista da aprendizagem em si, daquilo que, a partir do currículo prático (ou da prática educativa), é construído cognitivamente pelos sujeitos. Sob esse ponto de vista, há a emergência de currículo-produto (Kelly, 2006; Wiles & Bondi, 2007), que resulta não só das experiências expressamente provisionadas e conduzidas, mas também da face obliterada desse mesmo currículo, ou seja, do que se aprende com a forma como tais experiências são organizadas (que aprendizagens são previstas e que aprendizagens não são, que relevância é conferida a cada uma, em que momentos estão planeadas, como estão planeadas, entre outras questões). Essa face não expressa ou não visível do currículo, mas manifesta na construção cotidiana das aprendizagens nas escolas, tem vindo a ser denominada currículo oculto (Apple, 1999; Gimeno Sacristán, 1995; Kelly, 2006; Pacheco, 2005; Santomé, 1995; Stenhouse, 1987; Tadeu da Silva, 2010).

Em meio a uma multiplicidade de representações sobre currículo, uma tentativa de delimitação semântica poderá não ser suficientemente eficaz para dar conta das dimensões envolvidas no conceito, que incluem, mas não se limitam às até então discutidas, isto é, currículo como provisão de aprendizagens, currículo como *praxis*, currículo como produto (para o qual concorre também um currículo oculto, transversal a todas as dimensões). No entendimento de Kelly (2006), qualquer *definição* que se pretende *efetiva e produtiva* deverá passar, pelo menos, por quatro dimensões: a intenção dos planejadores, os procedimentos adotados para implementar essas intenções, as experiências reais dos alunos (como resultado do trabalho didático) e a aprendizagem implícita, que ocorre a partir da forma como se organizam o currículo e a escola.

Em atenção a esse caráter plural do conceito de currículo e procurando contemplar múltiplas dimensões envolvidas na sua compreensão, adotamos uma abordagem multi-representacional, sustentada na tipologia apresentada por van den Akker (2005). Na sistematização do autor, seis noções associadas a currículo são expostas em níveis que se organizam do geral para o particular, das intenções gerais às concretizações específicas, tal como o Quadro 1 procura ilustrar.

Currículo pretendido	Ideal	Visão (filosofia básica que sustenta um currículo).
	Formal / Escrito	Especificações registadas em documentos ou materiais curriculares.
Currículo implementado	Percebido	Currículo tal como é interpretado pelos seus utilizadores (especialmente professores).
	Operacionalizado	Currículo tal como é estruturado nas situações de ensino e aprendizagem.
Currículo atingido	Experiencial	Experiências de aprendizagem tal como são percebidas pelos alunos.
	Aprendido	Resultados de aprendizagem dos alunos.

Quadro 1: Tipologia de representações sobre currículo
Fonte: van den Akker (2005), traduzido e adaptado.

A sistematização apresentada permite uma leitura mais atenta aos meandros envolvidos na construção curricular por parte dos sistemas educacionais consolidados pelos governos, tanto do ponto de vista conceptual quanto do ponto de vista experiencial. Nesse sentido, é possível observar o processo de materialização do currículo em documentos oficiais (passagem do “ideal” para o “formal”, por exemplo), em situações de reconstrução didática (interpretação e operacionalização) e na sua inscrição em experiências de aprendizagem.

É importante referir que a organização de experiências de aprendizagem no pensamento ocidental tem vindo a inscrever-se sobre uma noção de currículo como um conjunto de disciplinas com cargas horárias específicas ou, ainda, como um conjunto de tópicos/assuntos arrolados para cada disciplina – neste último caso, confundindo-se com o

conceito de programas (Zabalza, 1995; Roldão, 1999). Essa noção, de acordo com Viñao Frago (2007), corresponde a uma herança da *cultura escolar* construída ao longo da história, na qual as disciplinas demarcam espaços de poder ocupados por comunidades acadêmicas socialmente validadas. Também pode ser uma manifestação da organização hierárquica positivista do conhecimento, marcadamente presente no discurso contemporâneo a respeito das áreas de especialização (Deng & Luke, 2008). Por decorrência, a disciplina escolar pode ser vista como o resultado de um trabalho de *transmutação didática* de saberes, sequencializados e registados em programas, manifestando-se como

[...] um corpo mais ou menos estável de conteúdos concretos – temas, questões, conceitos, etc. – formalmente recolhidos em planos de estudo, questionários, programas e manuais, com uma ordem e uma extensão determinadas [...] [em] determinadas estratégias discursivas e argumentos sobre o seu valor educativo e utilidade académica, bem como [em] certas práticas docentes. (Viñao Frago, 2007, p. 91)

Dentro desse panorama, as matrizes disciplinares e conteudísticas correspondem a uma forma de expressão do percurso de aprendizagem em linhas de organização cuja rigidez varia conforme a força prescritiva e a flexibilidade das orientações curriculares em documentos oficiais. Salienta-se, ainda, dentro da perspectiva que ora discutimos, que tais documentos curriculares são elaborados dentro de uma política educativa de governo (Levin, 2008; Pacheco, 2005), a partir de uma filosofia básica de currículo (currículo ideal).

Essas reflexões abrem caminho para a introdução de um entendimento de *gestão curricular* – uma ação que, tendo em vista a organização escolar ainda vigente, é fortemente marcada pela disciplinarização. Compreendendo gerir como administrar, dirigir ou, mais especificamente, alocar recursos em função de linhas estratégicas, a gestão curricular pode ser tomada como a condução de um conjunto de princípios que orientam o desenvolvimento do currículo. A partir dessa ideia, mostra-se pertinente a conceptualização de Roldão (1999), na qual a gestão curricular corresponde a “decidir o que ensinar e por quê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (p. 25). Importa ressaltar que essas questões são atualizadas em todos os níveis de representação sobre o currículo, desde a formulação de uma filosofia orientadora e a sua tradução em documentos curriculares até às experiências percebidas pelos alunos, considerando também a construção praxica do currículo nos contextos reais de ensino. Em suma, consolida-se no currículo um espaço decisional (Morgado, 2000; Pacheco & Paraskeva, 1999; Zabalza, 1995; Wiles & Bondi, 2007), em que, em última análise, vai tomando corpo um projeto de cultura, do que se espera para uma sociedade e, conseqüentemente, para os seus indivíduos (Paraskeva 2000a; Santomé, 1995).

Dessa forma, faz-se necessário considerar que gerir o currículo é, sobretudo, tomar decisões. E essa natureza decisória do ato, que implica selecionar opções em detrimento de

outras conforme um conjunto de pressupostos em causa, assinala o forte pendor relativo e ideologicamente situado (Apple, 1999; Paraskeva, 2000a; Santomé, 1995) que caracteriza a gestão curricular. Como a seguir aprofundaremos, gerir o currículo é um ato essencialmente político.

1.2 O currículo como espaço de decisão

Na significação dicionarizada, *política* corresponde à “arte ou ciência de governar” e, por extensão de sentido, nomeia uma “série de medidas para a obtenção de um fim” (cf. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, 2004, s.p.). Também por extensão de sentido, pode-se observar que medidas, quando recorrentemente associadas a determinadas finalidades, constituem um conjunto de pressupostos de ação. A transposição dessas premissas para o campo educacional, de um modo geral, e para a conceptualização de gestão curricular que nos serve de base é, desde logo, aparente.

Dentro dessa linha de pensamento, Levin (2008) defende que as políticas guiam quase todos os aspetos educacionais – “[...] what schooling is provided, how, to whom, in what form, by whom, with what resources, and so on” (p. 8). Nesse âmbito, política curricular, como um dos campos de ação das políticas educacionais, pode ser entendida como “[...] um conjunto de princípios educativos e curriculares, de regras e de estratégias que visam definir e orientar a oferta educativa” (Fernandes, 2011, p. 73), tanto no que diz respeito aos conteúdos curriculares, como no que tange à operacionalização educativa dos mesmos, incluindo a avaliação.

Configurada, portanto, por um conjunto de decisões – e decisões essas que vão sendo tomadas em sucessivos níveis de construção do currículo –, a gestão curricular representa um ato político na medida em que é orientada para a consecução de objetivos traçados a partir de uma determinada visão. Essa visão é constituída por um conjunto de valores sobre educação e sociedade, particularmente sobre aspetos relacionados com o papel da educação escolar, que está na base de um projeto de cultura e socialização (Gimeno Sacristán, 1995; Morgado, 2000; Tadeu da Silva, 2010) para um determinado grupo de indivíduos numa determinada conjuntura. É nessa vertente política que emergem reflexões sobre a escola enquanto instituição social (Paraskeva, 2000b; Roldão, 1999), a que é dada a responsabilidade de colocar à disposição dos sujeitos uma seleção do capital intelectual, emocional e técnico da sociedade (Apple, 1999; Stenhouse, 1987). Também é a partir dessa leitura que o currículo escolar pode ser concebido como um *artefato social*, ideológico (Apple, 1999; Santomé, 1995), sobretudo porque “[...] resultante de um conjunto de escolhas e

rejeições” (Paraskeva, 2000a, p. 134), nas quais se consolidam determinadas visões de mundo em detrimento de outras, na consagração do que deve ser considerado conhecimento “curricularizável” (Deng & Luke, 2008; Tadeu da Silva, 2010). Estando, portanto, a seleção/exclusão na base da construção de uma noção de currículo, não se pode descurar as questões de poder presentes. Nessa linha, Tadeu da Silva (2010, p. 16) defende que “[s]eleccionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

Com efeito, o que considerar como conhecimento válido constitui uma questão básica, mas não simples. As respostas possíveis são inevitavelmente contextuais, isto é, situadas em espaços e tempos específicos; pendentes da teoria de currículo em jogo; e incompletas, se factualmente são tidos em conta os variados interessados/intervenientes/*stakeholders* (Gimeno Sacristán, 1995; Levin, 2008; Morgado, 2000; van den Akker, 2005), tais como os decisores políticos, diretores de escolas, professores/educadores, alunos, famílias, comunidade, cientistas... Nesse sentido, alinhando-nos com teorias críticas e pós-críticas da teoria curricular (Tadeu da Silva, 2010), entendemos que a seleção de um *capital* a ser curricularizado não se realiza em território neutro de interesses. Desconsiderar essa natureza ideológica, menos imediata da construção curricular, representa o que Goodson (1994) denomina *curriculum myopia*.

Em resumo, gerir o currículo representa um modo de conduzir política educacional e, como tal, configura uma ação orientada para finalidades específicas. Na sua condução, importa considerar o papel dos documentos curriculares oficiais, que materializam um conjunto de pressupostos do que a educação escolar deve ser capaz de garantir aos sujeitos, além de manifestarem uma política de currículo – política entendida, neste caso, sobretudo como um conjunto de pressupostos de ação. Ressalta-se que os programas curriculares oficiais assumem ainda um carácter prescritivo e, no caso de Portugal, centralizador [cf. Lei de Bases do Sistema Educativo² e relatórios de órgãos como o Conselho Nacional de Educação-CNE (2013) e a Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2012)].

De acordo com Morgado (2007) e Roldão (2011a), desde o último quartel do século XX, a tendência das políticas curriculares tem vindo a ser a reorientação dos níveis de decisão curricular, conferindo, pelo menos ao nível da enunciação (Fernandes, 2011), às escolas e

² Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, versão republicada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, art. 50.º, pontos 4 e 5, considerando ainda as matrizes curriculares dos ensinos básico e secundário, normalizadas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e Currículo Nacional composto pela homologação de Programas e Metas Curriculares, conforme Despacho da Secretaria-Geral da Educação n.º 5306/2012 (panorama legislativo vigente no período de realização deste estudo).

aos professores possibilidades de iniciativa e mais responsabilidades na gestão do currículo. Nesse sentido, os documentos curriculares oficiais também importam para efeitos de análise dos espaços discricionários conferidos aos atores locais (por exemplo, diretores e professores), uma vez que é dentro das balizas colocadas por esses documentos que tem vindo a se compor uma noção de autonomia curricular de escolas e professores. Dentro desse quadro de autonomia curricular balizada das escolas, emergem espaços de discussão sobre a diferenciação curricular, ou seja, sobre o poder conferido às escolas de adaptar o currículo aos seus públicos (Roldão, 2011b, Roldão, 2011c). Também é nesse âmbito que se reconduz o olhar para a sala de aula como contexto de negociação (Goodson, 1994) do currículo construído em esferas exteriores a ela, em que a figura do(a) professor emerge e se reconhece com o papel de construtor do currículo.

Nesse âmbito, à medida que se desloca o olhar para a construção curricular das escolas e dos professores, mais se torna pertinente uma discussão sobre o que vem a ser a autonomia curricular e em que condições a mesma pode se manifestar em diferentes sistemas de ensino. A esse respeito, Morgado (2000) alerta para uma necessidade de clarificação conceptual, no sentido de não tomar a autonomia como uma noção meramente instrumental e/ou retórica. Nesse sentido, o autor introduz uma reflexão sobre *quadros de autonomia curricular*, em que se apresentam dois principais cenários, um *centralista-prescritivo* e outro *descentralista-deliberativo*.

No primeiro cenário, onde enquadrámos o caso português, forjam-se os conceitos de *autonomia decretada* e de *autonomia negada*. Na autonomia decretada, “[...] a administração permanece com a função crucial de concepção e implementação da autonomia curricular, relegando o professor para o papel de mero executor de decisões delineadas” (Morgado, 2000, p. 29). Segundo o mesmo autor, a autonomia negada configura-se uma situação em que se trata de uma autonomia legitimada no plano conceptual, mas negada no plano prático, por questões estruturais que enformam o trabalho docente (tamanho de turmas, burocratização do trabalho/intensificação de mecanismos de prestação de contas, entre outras).

No segundo cenário, *descentralista-deliberativo*, emergem os conceitos de *autonomia pilotada* e de *autonomia implicada*. A autonomia pilotada, segundo Morgado (2000, p. 29), traz em si um carácter prescritivo, mas assume-se como “[...] um processo pilotado à distância sob normas, ritmos e padrões predeterminados”. A autonomia implicada, por sua vez, constitui-se, na análise do autor, como a *verdadeira autonomia*, um processo construído coletivamente por diferentes atores, entre os quais os próprios professores, alunos, comunidade e Administração Central. Sobretudo neste último quadro é que encontramos um campo aberto ao desenvolvimento de uma noção de currículo como espaço

de exercício da profissionalidade docente, em que se reconhece, na figura do(a) professor(a), um ator social implicado com a reflexão crítica sobre as suas práticas.

Até este momento, concentramos a discussão sobre três grandes *loci* de decisão/construção curricular identificados por Pacheco (2005): um nível central, normativo, um nível local, situado na escola, e um nível mais específico, situacional, concretizado em sala de aula. Na abordagem ao que denomina *níveis de currículo*, van den Akker (2005) apresenta uma leitura mais vasta das atividades curriculares ao concebê-las em função de uma escala: supra (internacional), macro (Estado, sociedade, nação), meso (escola), micro (sala de aula, grupo) e nano (indivíduo). Com base nessa leitura, desenvolvemos e ampliamos a discussão, apresentando a perspectiva em jogo em cada um desses níveis e indicando alguns exemplos de documentos que materializam políticas curriculares (assumindo como referência o contexto português). O resultado pode ser consultado no quadro a seguir:

Nível de gestão curricular	Locus	Perspetiva(s)	Exemplo(s)
Supra	Internacional	comparativa; recomendativa	Recomendações do Conselho da Europa e da União Europeia; PISA (Programme for International Student Assessment)
Macro	Nacional	centralizadora; prescritiva	Currículo Nacional; Programas e Metas Curriculares
Meso	Organizacional	adaptativa	Projeto Curricular; Projeto Educativo de Escola; Projeto de Departamento Curricular
Micro	Processual (sala de aula)	situacional	Projeto Curricular de Turma; Planos de aula
Nano	Individual	responsiva; autónoma	Currículo <i>existencial, experiencial</i> (Beacco et al., 2010)

Quadro 2: Níveis de gestão curricular
(esquema baseado em van den Akker, 2005)

Nessa abordagem estão representados os três *loci* inicialmente discutidos (macro, meso e micro) e são apresentados mais dois, os níveis supra e nano. De acordo com van den Akker (2005), o nível supra tem-se tornado cada vez mais evidente em discussões internacionais sobre políticas na formulação de quadros de referência comuns e em comparações de resultados educacionais entre diferentes nações (com base em critérios de avaliação comuns). Pacheco (2009) e Fernandes (2011) reportam-se igualmente a este nível quando discutem a integração de processos e práticas de educação e formação portugueses em agendas estruturadas supranacionalmente, por influência de organizações como a ONU,

UNESCO e OECD. Nesse quadro, Pacheco (2009) destaca efeitos económicos da globalização na introdução de padrões de eficiência e qualidade na *economização do conhecimento*, além da transnacionalização de padrões comuns de ser e de viver.

O nível nano, por sua vez, reporta-se ao percurso individual de aprendizagem e desenvolvimento, na senda de uma visão socioconstrutivista e de aprendizagem ao longo da vida. Expandindo a leitura de van den Akker (2005), é possível conceber a gestão neste último nível como uma ação que conjuga aprendizagens formais, decorrentes dos níveis anteriores, e aprendizagens não-formais, construídas pelos indivíduos nos múltiplos contextos em que participa. Com efeito, é no nível nano que a gestão curricular entra efetivamente em contato com “currículos de vida”, ou seja, com percursos de aprendizagem conduzidos pelos sujeitos a partir das suas próprias experiências cotidianas, nas diferentes fases da vida, nos diferentes espaços da sua existência (Alves, 2010).

Face a esse panorama, é possível enquadrar a construção do currículo como um ato de política educacional que se desenvolve em sucessivos *loci* de decisão sobre o que ensinar, por quê, em que momentos, a que alunos, com que professores, com que resultados (Roldão, 1999).

Na linha de pensamento de García e Menken (2010), a educação, em si, pode ser vista como uma questão de linguagem, visão que abre caminho para uma análise potencialmente mais ampla que uma leitura sobre as línguas que são objeto de ensino na escola. Sob essa perspetiva, também pode ser considerado um aspeto de linguagem o planeamento que é realizado sobre o *capital* cultural curricularizado, desde a sua seleção, organização e sequencialização em função de uma *gramática* escolar (Tyack & Tobin, 1994) historicamente construída e reforçada, até à relação que estabelece com outros capitais culturais não curricularizados. Sobre esse aspeto relacional entre o *capital* curricularizado e o não-curricularizado, especificamente, importa descortinar diálogos possíveis e de facto conduzidos entre currículo formal e *curricula* de vida dos sujeitos, se tais diálogos são de opressão e tendencialmente unificantes ou são de abertura e orientados para a diversidade, o subjetivo e o humano, no sentido de dar poder aos sujeitos.

Pela natureza fundamental que assume, esta discussão atravessa todas as áreas de ensino, não se atendo somente às que têm a língua como objeto explícito de tratamento didático. Em todas as áreas tem lugar, para além de um reforço da(s) língua(s)/variedade(s) linguística(s) de escolarização, um trabalho formativo sobre os sujeitos, no sentido de reforçar ou desconstruir imagens sobre si e sobre o próprio povo/origem e, conseqüentemente, sobre outros povos e línguas, facetas muitas vezes constituintes de um currículo oculto (Santomé, 1995; Tadeu da Silva, 2010), que atravessa todos os níveis de construção curricular.

Ainda que se tenha em consideração esta perspectiva mais ampla, pelo campo temático deste estudo, situado na educação em línguas, importa aprofundar a discussão sobre a situação das línguas nas decisões curriculares. Com este fito, abordaremos, no próximo subcapítulo, questões relacionadas com a política e o planeamento linguísticos no campo da construção do currículo escolar das línguas.

1.3 A questão das línguas nas decisões curriculares

Uma reflexão sobre o currículo à luz das políticas linguísticas implica, desde logo, a inserção num campo de estudo com história, cuja origem tem sido associada aos trabalhos de Einar Haugen na década de 1960 sobre *language planning* (Cooper, 1989; García & Menken, 2010; Hornberger, 2009; Pinto, 2012)³. Na sua origem, a noção de planeamento linguístico associa-se a uma ação de intervenção sistemática sobre as línguas, concretizando uma determinada política linguística. Assumindo como base essa via distintiva, mas complementar, entre política e planeamento linguísticos (o último como a face acional da primeira), Kaplan e Baldauf (1997, p. 3) definem planeamento linguístico como “[...] a body of ideas, laws and regulations (language policy), change rules, beliefs, and practices intended to achieve a planned change (or stop change from happening) in the language use in one or more communities”. Também para Spolsky (2004), o planeamento surge como um dos componentes de uma política linguística, constituindo uma tríade com as práticas linguísticas de uma determinada comunidade e com um conjunto de crenças e ideologias sobre as línguas e seus usos.

Optando antes por uma linha integrativa, adotamos a abordagem de Hornberger (2009), para quem a designação *política e planeamento linguísticos (language policy and planning – LPP)* contorna a falta de consenso sobre a natureza da relação entre política e planeamento, especificamente sobre o que estaria na origem de quê. Com efeito, paira a incerteza se determinada intervenção planeada sobre a língua seria somente o produto de uma política ou se a política linguística seria um resultado de tal intervenção. Segundo a autora, mesmo entre estudiosos do campo não há consenso sobre que aspeto estaria em função do outro e, em meio a dissociações e ambiguidades, LPP oferece uma rubrica conceptual que tem condições de oferecer um entendimento mais vasto da relação política-planeamento.

³ Ainda que se configure um campo de estudos com aproximadamente cinquenta anos, o que faz a noção de política/planeamento linguístico datar de então, trata-se de uma prática antiga. Vejam-se, por exemplo, políticas de colonização seculares, que traziam consigo políticas sobre a língua.

Com base no modelo de Haugen⁴, amplamente referenciado por trabalhos que se dedicam a uma análise dos fundamentos de política e planeamento linguísticos (por exemplo, Cooper, 1989; Hornberger, 2009; Kaplan & Baldauf, 1997; Spolsky, 2004), as ações que intentam realizar intervenções no campo linguístico têm vindo a ser analisadas sob dois principais eixos: um eixo dedicado à leitura das políticas e planeamentos linguísticos do ponto de vista da seleção e dos usos apropriados das variedades linguísticas (*status planning*) e outro eixo dedicado a uma análise das ações que visam interferir nas línguas em si mesmas, no seu funcionamento (*corpus planning*). Nesse modelo, o *status planning* (planeamento do estatuto) refere-se à seleção de línguas/variedades linguísticas autorizadas em determinados contextos e o *corpus planning* (planeamento do *corpus*) diz respeito a decisões sobre aspetos estruturais das línguas (fonética, ortografia, gramática, entre outros aspetos estruturais). Hornberger (2009), na sua abordagem integrada à LPP, desenvolve uma terceira vertente, relacionada com os falantes/utilizadores, denominada *acquisition planning* (planeamento da aquisição). Este último eixo faz referência ao trabalho de Cooper (1989) sobre planeamento linguístico e confere destaque aos agentes e aos esforços envidados para influenciar, segundo Hornberger, “[...] the allocation of users or the distribution of languages/literacies, by means of creating or improving the opportunity or incentive to learn them, or both” (Hornberger, 2009, p. 28). Nesse eixo, também denominado *language-in-education-planning* (línguas-no-planeamento-educacional) por Kaplan e Baldauf (1997), é conferida ênfase ao papel da escola e da escolarização no desenvolvimento e disseminação de políticas linguísticas.

A par das agências educacionais, responsáveis pelas decisões que dizem respeito ao campo das línguas no planeamento educacional, também são listados como atores envolvidos na política e planeamento linguísticos: i) os Estados, cuja primeira intervenção sobre as línguas concretiza-se na delimitação de fronteiras territoriais/políticas (Calvet, 1999), além de serem, em muitos casos, responsáveis pela educação pública e deterem o poder de legislar e de apoiar estruturas de incentivo/desincentivo às línguas (Kaplan & Baldauf, 1997; Siguán, 1996; Spolsky, 2004); ii) organizações não-governamentais/quase-governamentais como a Alliance Française, o British Council, o Goethe Institut e o Instituto Camões (Cooper, 1989; Kaplan & Baldauf, 1997), que promovem a difusão das línguas a outros públicos que não os falantes nativos; iii) organizações transnacionais, como a União Europeia, o Conselho da Europa e a Organização das Nações Unidas, que estabelecem políticas linguísticas para o

⁴ Para uma análise mais aprofundada, consultar: Haugen, E. (1983). The implementation of corpus planning: theory and practice. In J. Cobarrubias & J. Fishman (Eds.), *Progress in language planning: international perspectives* (pp. 269-290). Berlin: Mouton.

seu funcionamento na seleção de línguas de trabalho (Spolsky, 2004) e, em algumas matérias, assumem poder recomendativo; iv) famílias, enquanto organizações privadas onde são realizadas escolhas sobre as línguas, variedades autorizadas e seus usos (Spolsky, 2004); v) a religião e as organizações religiosas (Cooper, 1989; Spolsky, 2004); e vi) outras organizações e indivíduos que, embora não tenham atividades diretamente associadas com as línguas, realizam escolhas sobre usos linguísticos (por exemplo, hospitais, correios, agências de turismo, um indivíduo que fixa um cartaz nas ruas...) ou exercem alguma influência sobre as situações de contato com as línguas não-endêmicas numa dada região (por exemplo, agências de controle de imigração) (Kaplan & Baldauf, 1997; Spolsky, 2004).

Ainda que as leituras apresentadas procurem oferecer um quadro conceptual e analítico mais ou menos sistematizado sobre a LPP, importa salientar o caráter complexo e dinâmico dos contextos que enquadram as línguas e as decisões que as envolvem (Spolsky, 2004). Nesse sentido, os eixos de análise da LPP figuram-se como recortes virtuais para uma abordagem segmentada da política e planeamento linguísticos. No plano prático, os eixos *status planning*, *corpus planning* e *acquisition planning* interagem de modo a ser redutora, ou mesmo impraticável (Cooper, 1989; Kaplan & Baldauf, 1997), a separação entre os mesmos. Com efeito, a ação sobre uma língua tem efeitos no ambiente em que é usada e, conseqüentemente, na forma como é difundida e assim sucessivamente, de modo que a ação em qualquer dos eixos tem reflexos nos outros. A partir do reconhecimento dessa teia de relações, ganham relevo leituras ecológicas sobre as línguas e as políticas e planeamentos de que são alvo, que descortinam as inter-relações entre os diferentes tipos/eixos de LPP (Hornberger & Hult, 2008).

Também são de se considerar, nos contextos de emergência das ações de política e planeamento linguísticos, as forças e relações de poder que as sustentam e que conferem legitimidade aos seus atores. A esse respeito, Ricento (2009) defende que decisões sobre que línguas serão alvo de planeamento e com que finalidades refletem relações de poder entre diferentes grupos, além de interesses sociopolíticos e económicos. Reportando-se especificamente ao campo educacional, Tollefson (2002b, p. 327) parte dessa premissa e acrescenta que “[l]anguage policies in education are not formed in isolation, but rather emerge in response to important social forces: political conflicts, changes in government, migration, changes in the structure of local economies, globalization and elite competition, to name a few”.

Essas observações ancoram-se sobretudo na raiz ideológica das línguas, partindo do pressuposto de que é através de códigos linguísticos que os sujeitos constroem realidades e medeiam as suas experiências, sendo a aprendizagem de uma língua um meio de socialização (Andrade, 2000). Nessa medida, a valorização de uma língua ou de uma

variedade linguística em relação a outras representa, em última instância, também a valorização de determinadas formas de representar a realidade em detrimento de outras. As línguas, nesse cenário, podem ser vistas como instrumentos simbólicos de poder (Bourdieu, 1983; 1991) e, sob esse ponto de vista, podem ser concebidas pelo seu valor relativo, *status*, geralmente derivado da sua utilidade social ou de fatores relacionados com mitologia, estética ou ideologia política (Ricento, 2009). Nesse contexto, o valor que assumem em determinados *mercados* faz das línguas um *capital* cuja *posse* pode conferir prestígio aos seus falantes (Bourdieu, 1983; Calvet, 1999).

Essa reflexão recupera uma questão básica, anteriormente apresentada, sobre o que deveria contar como conhecimento legítimo de sistematização curricular. Tornando-a mais específica, indaga-se que língua, línguas ou variedades linguísticas devem ter espaço no desenvolvimento curricular em dado contexto educativo. Ao introduzir esta ótica mais específica, entra-se em um ponto central de LPP no campo educacional.

Assim, no que diz respeito ao currículo como expressão de política e planejamento linguísticos, um primeiro ponto essencial recai na seleção da(s) língua(s)/variedade(s) linguística(s) de escolarização, ou seja, a(s) língua(s)/variedade(s) linguística(s) que mediará(ão) a passagem do currículo escolar. Trata-se de um ponto que demarca, desde o princípio, um primeiro requisito para a evolução no percurso escolar. Estas considerações partem do reconhecimento da centralidade que a língua assume no universo da escolarização, premissa que García e Menken (2010, p. 254) resumem ao afirmar que “[l]anguage is central in school, for it is through language that students learn and come to know, and educators teach and evaluate”. Esta seleção da(s) língua(s)/variedade(s) linguísticas transversais à escolarização representa uma componente importante do currículo oculto, ao lado dos materiais de apoio selecionados e das metodologias de ensino e de avaliação adotadas (McGroarty, 2002), para além da linguagem utilizada nas situações de ensino (Christie, 1985, citada por Schleppegrell, 2004).

Procurando sistematizar o conjunto de escolhas sobre as línguas no âmbito dos sistemas educacionais, Kaplan e Baldauf (1997) expressam que as agências educacionais estão diretamente envolvidas em decisões de política e planejamento relativas a cinco aspetos fundamentais: i) as línguas a serem incluídas no currículo (os tempos e espaços a serem ocupados por cada uma no sistema de ensino, os níveis de proficiência exigidos ao fim de cada etapa, ...); ii) os perfis de professores de línguas adequados a esse currículo (distribuição de docentes pelo sistema de ensino, sistemas de formação inicial e contínua, prémios de carreira, ...); iii) segmentos da população escolar que terão acesso à educação linguística; iv) metodologias de ensino a serem adotadas (princípios, materiais, sistemas de avaliação, ...); v) processos de avaliação do ensino e da aprendizagem, tendo em vista as necessidades de

educação linguística da sociedade; e vi) meios de suporte a todo o sistema de educação linguística (recursos, duração, formas de distribuição, ...).

Realizando uma leitura mais global destas decisões, que configuram, na sua essência, um mapeamento da educação linguística oficial/formal, revemos o panorama apresentado por Kaplan e Baldauf (1997) como pertencente a um nível macro de gestão curricular. Com base na sistematização apresentada no Quadro 2, em que se procurou ilustrar sucessivos níveis de gestão curricular com referência a um sistema educacional centralizado (como o português), importa ainda introduzir alguns aportes reflexivos sobre os demais níveis envolvidos.

Dessa forma, num nível supra, de *locus* internacional, podem ser consideradas, a par de pressões geopolíticas das quais se originam línguas de internacionalização, recomendações de órgãos transnacionais no que diz respeito ao uso, apoio, proteção e disseminação das línguas/variedades linguísticas (mais detalhes no subcapítulo 2.1 desta secção). Num nível mais estrito de gestão curricular, representado por esferas organizacionais (escolas/instituições de ensino), importam decisões sobre o tratamento transversal da(s) língua(s)/variedade(s) linguística(s) de escolarização, a relação curricular entre as diferentes línguas a serem ensinadas e a gestão da relação com as comunidades envolventes (Tollefson, 2002b), por exemplo. A um nível micro, de sala de aula, ganha relevo a figura do(a) professor(a)/educador(a) como um construtor de políticas linguísticas (Cooper, 1989; García & Menken, 2010; van Lier, 1999), nas escolhas situacionais que realiza sobre métodos, materiais, línguas autorizadas em sala de aula, entre outras. No nível nano, de plano individual, entram em jogo concepções e escolhas pessoais sobre as línguas, no sentido de que também os indivíduos, em situação de aprendizagem ou não, atribuem valores a diferentes códigos linguísticos e, de acordo com isso, aceitam/rejeitam, aproximam-se/distanciam-se de línguas/variedades linguísticas nos usos que fazem da linguagem.

Em suma, a resposta processual às questões *o que ensinar, por quê, como, com que prioridades, com que organização, com que resultados*, que configuram a gestão curricular, representa, em si, uma questão de linguagem e produção de discursos. No mesmo sentido, as respostas a tais questões demandam um posicionamento face a concepções sobre os propósitos do ensino válidos em determinado contexto. No caso particular da educação linguística, essas concepções estarão na base de diferentes formas de enquadrar o papel das línguas num percurso de/para aprendizagem.

A se ter em atenção na análise a essas respostas estão circunstâncias que enquadram os papéis das línguas – e da sua aprendizagem – no cenário contemporâneo. É nesse sentido que o crescente reconhecimento de uma diversidade linguística global e local, aliado a políticas de suporte e proteção da mesma e a um quadro de mobilidade humana e

fluxos de comunicação, abrem caminho para a construção de perfis linguísticos e culturais não padronizados (Hidalgo-Downing, 2013). Assiste-se, deste modo, a um panorama de diluição de fronteiras entre línguas e culturas com expectáveis reflexos na educação em línguas. É nesse panorama que emerge o plurilinguismo como valor, competência e política, e as abordagens plurais ao ensino das línguas e das culturas como caminhos para uma educação em línguas articulada, inclusiva e aberta à diversidade, tal como discutiremos no capítulo a seguir.

2. A EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS SOB UM SIGNO DE DILUIÇÃO DE FRONTEIRAS

Como um pressuposto de partida, assumimos a diversidade linguística e cultural como uma norma historicamente presente nas sociedades (Hidalgo Downing, 2013; May, 2014). Ainda que se refira a uma condição apenas contemporânea, Tollefson (2002a, p. 5) parte desse pressuposto ao constatar que “[m]ultilingualism is a common place in contemporary states”, em síntese ao conjunto de estudos que compõem a obra *Language policies in education: critical issues*. No mesmo sentido, Spolsky (2004, p. 161) afirma que “[t]he monolingual state exists ideologically if rarely in observable language practice”.

A partir dessas leituras sobre o multilinguismo, recolhemos as primeiras pistas no sentido de compreender a diversidade linguística e cultural como uma condição que não se limita a contextos (por exemplo, Estados) onde sejam reconhecidas oficialmente diferentes línguas, mas se alarga a contextos ditos monolíngues, em que se verifica a consagração de apenas uma língua oficial. Alinhamos, nesse sentido, com o pensamento de Larrosa e Skliar (2001, p. 19) quando defendem que “[...] a condição babélica da língua não é só a diferença entre as línguas, mas a invasão da multiplicidade da língua na língua, em qualquer língua”. Com efeito, a existência uma língua única, *standard*, símbolo de unidade nacional, constrói-se virtualmente em torno de um conjunto de práticas discursivas, culturais e históricas que se realizam num nível individual e coletivo (Kaplan & Baldauf, 1997; May, 2014). Tal como Kaplan e Baldauf (1997, p. 123) afirmam, “[...] the reality of most linguistic communities is marked by the normative use of a wide range of varieties in day-to-day communication – i.e. the use of slang, jargon, of non-standard forms, of special codes, even of different languages”.

A partir desta visão discursiva da linguagem, entende-se, portanto, que a noção de uma língua única representa um construto ideológico, geralmente alvo das políticas linguísticas no sentido de consagrá-lo como uma norma padrão a ser difundida. A esse respeito, Bourdieu (1991, p. 45) sustenta que

[t]he official language is bound up with the state, both in its genesis and in its social uses. It is in the process of state formation that the conditions are created for the

constitution of a unified linguistic market dominated by the official language. Obligatory on official occasions and in official places (schools, public administrations, political institutions, etc.), this state language becomes the theoretical norm against which all linguistic practices are objectively measured.

A norma, nesse sentido, impõe-se como conjunto de práticas linguísticas assumidas como padrão e parâmetro de correção, a partir de usos autorizados (Bourdieu, 1983; 1991) – e, por isso, socialmente valorizados e valorizadores dos seus falantes – no seio de uma determinada comunidade linguística.

Face a esse panorama, as políticas e planeamentos linguísticos podem ser distinguidos pelo tratamento que conferem à diversidade, mais especificamente no que diz respeito ao papel social das línguas e das variedades – por exemplo, indicação de línguas/variedades nacionais/oficiais, codificação de normas padronizadas, disseminação educativa dessas normas, entre outras situações que implicam a valorização de determinada(s) língua(s)/variedade(s) em relação a outras. Numa análise mais globalizante de tais políticas e planeamentos entra em questão, entre outros pontos, de que forma essas intervenções incentivam ou não a diversidade linguística nos contextos a que se dirigem (Hornberger & Hult, 2008).

García, Skutnabb-Kangas e Torres-Guzmán (2006) partem dessa perspetiva ecológica para desenvolver uma reflexão sobre as línguas no discurso educacional. Com base nessa abordagem, as autoras identificam cinco tópicos que consideram sumarizar paradoxos que contornam a educação em contextos multilingues. Esses pontos, a seguir enumerados, oferecem à presente discussão um ponto de partida para uma abordagem ao plurilinguismo enquanto política:

- (1) linguistic diversity is more visible today, yet increasingly disappearing;
- (2) languages are equal, yet language hierarchies prevail;
- (3) hybridities in multilingual practices and in identities are old, yet awareness of them has increased;
- (4) tensions between state-imposed homogenization and real-life multilingualism can occasion the closing or carving out of spaces;
- (5) English, English everywhere... (García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán, 2006, p. 25)

Tendo em conta esses *paradoxos*, no quadro das discussões atualmente realizadas sobre a educação linguística, o plurilinguismo tem ganhado relevo enquanto valor, competência e política a ser cultivada em diferentes contextos de LPP. No campo educacional, o ideal de plurilinguismo tem sido associado a políticas que reforçam a diversidade e, nesse sentido, é imbuído do potencial de, tal como Hornberger e Hult (2008, p. 284) afirmam, “[...] counteract hegemonic social processes and permit all students’ languages to become valuable resources for themselves and their communities”. As línguas, sob essa perspetiva, passam a representar mais do que instrumentos pragmáticos de comunicação, expressando

também formas de ver e organizar o mundo e assumindo um papel fundamental em construções identitárias e culturais. Nesse sentido, a base de uma política para o plurilinguismo assenta na conservação (de) e incentivo a um *monde largement plurilingue* (Calvet, 1999) com o fim de cultivar a diversidade linguística, cultural e ambiental dos povos.

Essa tem sido uma orientação presente em diferentes recomendações e políticas expressas por entidades supranacionais como a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), o Conselho da Europa (CE) e a União Europeia (UE), configurando-se uma diretriz também presente ao nível das formulações de política educacional portuguesa. Assiste-se, dessa maneira, à difusão de um discurso valorizador da diversidade, em favor do qual se pregam valores educacionais sustentados em abordagens plurilingues com esperados reflexos no ensino de línguas. Alguns apontamentos mais específicos a esse respeito são realizados nos subcapítulos seguintes.

2.1 Discursos globais e situados em favor do plurilinguismo

Num mapeamento das políticas linguísticas presentes na construção de um discurso geral sobre a educação, a UNESCO assume destaque enquanto organismo não-governamental ligado à formulação de políticas supranacionais de suporte à diversidade linguística e cultural, incluindo ainda, entre as suas atividades, a manutenção de um observatório das línguas em risco de desaparecimento⁵. Entre os documentos normativos dessa entidade, organizados em convenções, recomendações e declarações, salientamos a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (UNESCO, 1996), a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 2002), as recomendações compiladas no *position paper* intitulado *Education in a multilingual world* (UNESCO, 2003b), a *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*⁶ (UNESCO, 2003a) e a *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (UNESCO, 2005).

O conjunto desses documentos assinala a posição da UNESCO quanto ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos povos, evidenciando-se princípios transversais sustentados num discurso valorizador do plurilinguismo. De acordo com essa organização, no mundo existem entre 6000 e 7000 línguas e pelo menos metade encontra-se em risco de desaparecimento (UNESCO, 2003b). Tendo em vista esse contexto, reforça-se o pressuposto de que a diversidade linguística é uma norma num mundo reconhecidamente

⁵ Atlas das línguas em risco: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/>

⁶ Convenção para a salvaguarda da herança cultural intangível.

multicultural, sendo vista como um elemento fundamental da multiplicidade de culturas (UNESCO, 2005). Também na globalidade dos documentos dessa organização supragovernamental é marcante a representação de língua como um atributo fundamental de herança e identidade cultural e como fator de *empowerment* (UNESCO, 2003a, 2003b). Nesse sentido, os direitos de aprender a e na sua língua materna (UNESCO, 2003b) e, simultaneamente, de aprender qualquer língua (UNESCO, 1996) têm vindo a ser reforçados como princípios fundamentais de uma educação linguística simultaneamente inclusiva e orientada para a diversidade porque promotora da expressão de subjetividades.

Esses princípios são reforçados nas linhas gerais dos planos de ação presentes nos diferentes documentos da organização, os mais relevantes sintetizados no Quadro 3. Na sua globalidade, os documentos apelam à defesa e promoção da diversidade linguística e cultural como um património, assinalando o plurilinguismo como orientação educativa. Do mesmo modo, as indicações procuram salvaguardar o respeito a repertórios linguísticos e culturais de indivíduos e comunidades, reforçando-lhes o direito de expressão.

Documentos	Orientações para políticas educacionais no ensino de línguas
Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - fomentar a capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade onde tem lugar; - contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada por cada comunidade linguística; - fomentar políticas que se coloquem ao serviço da diversidade linguística e cultural e do desenvolvimento de relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas.
Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a diversidade linguística, respeitando a língua materna, e a aprendizagem do plurilinguismo; - consciencializar para o respeito ao valor positivo da diversidade cultural; - considerar, entre os métodos educativos, e sempre que possível, recursos tradicionais das comunidades envolvidas, de modo a preservar e rentabilizar aspetos culturais característicos.
Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - consciencializar para a necessidade de proteção e promoção da diversidade de expressões culturais; - incentivar a criatividade e fortalecer capacidades de produção cultural.
Education in a multilingual world – position paper (2003b)	<ul style="list-style-type: none"> - incentivar a formação em língua materna como caminho para melhoria da qualidade educacional, construção sustentada nos conhecimentos e experiências de alunos e professores; - apostar na educação bi/plurilingue como forma de promoção da igualdade social e de género e como elemento-chave em sociedades linguisticamente diversas; - conceber a língua como componente essencial da educação intercultural, encorajando o entendimento entre diferentes povos e culturas e assegurar o respeito por direitos fundamentais.

Quadro 3: Educação e diversidade linguística e cultural – alguns apontamentos sobre a posição da UNESCO

Para além desses documentos, não se pode deixar de mencionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas – ONU, 1948), um documento fundador dos que até então discutimos. Nessa declaração, é instituído como um dos deveres da educação o favorecer a “compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos” (art. 26.º, ponto 2). Observa-se, com isso, já um reforço a uma educação que respeite e promova a diversidade.

O Conselho da Europa (CE) e a União Europeia (UE) têm vindo a reforçar as mesmas linhas, orientando as suas ações para finalidades semelhantes às da UNESCO e da ONU. De facto, o respeito (pela) e valorização da diversidade têm vindo a ser o caminho eleito para a estabilidade de um bloco político, económico e cultural congregador de 28 países⁷, com 24 línguas oficiais e de trabalho reconhecidas⁸, a considerar ainda as línguas regionais e minoritárias (art. 3.º do Tratado da União Europeia – União Europeia, 2010).

Dos documentos relacionados com a gestão da diversidade linguística, que ditam políticas norteadoras a serem seguidas por Estados europeus, destacam-se Recomendações do Conselho da Europa, instituição responsável pela definição de prioridades e formulação de políticas gerais de países do bloco europeu, além de Resoluções do Conselho de Ministros (Conselho da União Europeia), órgão com poder legislativo da UE. A partir de uma consulta e síntese das recomendações e resoluções mais diretamente relacionadas com a gestão da diversidade no espaço europeu, foi elaborado o Quadro 4, que procura mapear as principais orientações no que diz respeito a políticas linguísticas nesse contexto⁹:

Conselho da Europa	
<i>Recomendações da Assembleia Parlamentar (ao Comité de Ministros)</i>	
814 (1977)	<i>As línguas na Europa</i> – desenvolvimento e diversificação do ensino de línguas, tendo em conta as necessidades das comunidades linguísticas minoritárias.
1383 (1998)	<i>A diversificação linguística</i> como prioridade da política linguística do Bloco Europeu.
1539 (2001)	<i>Ano Europeu das Línguas</i> Objetivos: a) consciencializar para o valor único de cada língua e para a necessidade de proteger e promover a herança linguística europeia; b) fomentar o plurilinguismo; e c) reforçar a aprendizagem de línguas ao longo da vida.
1598 (2003)	<i>Proteção das Línguas de Sinais</i> – importância de os Estados-membros reconhecerem formalmente as línguas de sinais nos seus respetivos territórios e apoiar a educação e a formação de professores nessa matéria.
1740 (2006)	<i>O lugar da língua materna na educação escolar</i> – importância de uma educação bi/plurilingue e do desenvolvimento dos repertórios plurilingues dos alunos; e promoção de apoio em língua materna a crianças migrantes que não dominem a língua oficial do país de acolhimento.

⁷ Até julho de 2013. Fonte: http://europa.eu/about-eu/countries/index_pt.htm

⁸ Até julho de 2013. Fonte: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eu-languages_pt.htm

⁹ Quadro revisto e atualizado até agosto de 2015.

<i>Recomendações do Comité de Ministros (aos Estados-membros do Conselho da Europa)</i>	
R(82)18 (1982)	<i>Promoção do ensino de línguas</i> – desenvolvimento de métodos e materiais de suporte ao ensino de línguas; apoio à formação inicial e contínua de professores de línguas; garantia, a todos os setores da população, da possibilidade de aprender línguas de outros Estados-membros.
R(98)6 (1998)	<i>Suporte a políticas educacionais que disseminem o plurilinguismo</i> e que permitam a comunicação, a mobilidade, a troca de informações, a cooperação internacional e o respeito pelo Outro.
CM/Rec(2008) 7E	<i>Criação e manutenção de condições para a adoção do Quadro Europeu Comum de Referência</i> como ferramenta no ensino de línguas e para a promoção do uso do <i>Portfólio Europeu das Línguas</i> .
Conselho de Ministros (Conselho da União Europeia)	
<i>Resoluções</i>	
95/C 207/01 (1995)	Melhoria da qualidade e diversificação do ensino e aprendizagem das línguas nos sistemas educativos da União Europeia.
98/C 1/02 (1997)	Estabelecimento de bases e orientações para a promoção do ensino precoce de línguas da União Europeia.
2002/C 50/01 (2002)	Promoção da diversidade linguística e da aprendizagem de línguas no contexto dos objetivos do Ano Europeu das Línguas (2001).
2008/C 320/01 (2008)	Definição de uma estratégia europeia a favor do multilinguismo.

Quadro 4: Documentos representativos da política linguística educativa do espaço europeu

A totalidade dos documentos analisados elege a educação/formação como via principal de promoção e concretização das políticas linguísticas delineadas, demonstrando uma maior preocupação com políticas e planeamentos linguísticos situados na esfera do ensino/aprendizagem de línguas (*acquisition planning/language-in-education-planning*). Numa análise ao conteúdo dos documentos enunciados no quadro anterior, duas linhas de orientação assumem destaque: i) a preservação e promoção da diversidade linguístico-cultural do contexto europeu; e ii) o incentivo à comunicação e aos intercâmbios entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais. A concretização dessas premissas políticas é reforçada por três principais vetores: garantia do acesso à educação linguística por parte de toda a população, investimento na formação inicial e contínua de professores e suporte ao desenvolvimento de métodos e materiais de ensino.

No que diz respeito ao primeiro vetor¹⁰, diferentes documentos apontam para a necessidade de garantir que, ao fim da educação formal, todos os indivíduos tenham conhecimentos em, pelo menos, duas¹¹ línguas estrangeiras (Recomendações n.º 1383 e n.º 1539; Resoluções n.º 95/C 207/01, n.º 2008/C 320/01 e n.º 2002/C 50/01) ou genericamente atinjam um grau de habilidade comunicativa em várias línguas [Recomendação n.º R(98)6]. Entre as recomendações e resoluções há, contudo, certa

¹⁰ Para uma leitura mais aprofundada das ações do CE e da UE na definição da sua política linguística, consultar Gonçalves (2011) e Pinto (2012).

¹¹ A Recomendação R(82)18 estabelecia, como referência, a aprendizagem de pelo menos uma língua europeia para além da língua materna.

inconsistência no tocante às línguas estrangeiras em causa, se se trata de línguas oficiais de outros Estados-membros da UE ou de línguas faladas em qualquer outro espaço do globo. Independentemente desse impasse, ressalta-se a importância de: i) diversificar a oferta de línguas nos sistemas educacionais [Recomendações n.º 814, n.º 1383, n.º R(82)18, n.º R(98)6, n.º CM/Rec(2008)7E; Resoluções n.º 95/C 207/01 e n.º 2002/C 50/01], respeitando a(s) língua(s) materna(s) dos indivíduos e promovendo línguas regionais e minoritárias [Recomendações n.º 814, n.º 1383, n.º 1539, n.º 1598, n.º 1740 e n.º R(82)18]; e ii) apoiar a aprendizagem de línguas para além da escolaridade formal, ao longo de toda a vida, desde os primeiros anos [Recomendações n.º R(98)6 e n.º CM/Rec(2008)7E; Resoluções n.º 95/C 207/01, n.º 98/C 1/02, n.º 2002/C 50/01 e n.º 2008/C 320/01].

O segundo vetor, centrado na formação de professores, direciona uma atenção à relevância de experiências de imersão cultural para docentes de línguas. Nesse sentido, é recomendada, como referencial a políticas educacionais nos diferentes Estados, a promoção de estágios de formação linguística em outros países [Recomendações n.º R(82)18 e n.º R(98)6; Resoluções n.º 95/C 207/01, n.º 2002/C 50/01 e n.º 2008/C 320/01], diretiva também válida para a formação linguística de alunos da educação geral e profissional. Atenção também é conferida à formação linguística de professores de outras áreas disciplinares, de modo a incentivar o ensino, em língua estrangeira, de disciplinas não-linguísticas [Recomendação n.º R(98)6, Resoluções n.º 95/C 207/01, n.º 2008/C 320/01].

Como terceiro vetor de ação, desponta-se sobretudo o investimento do Conselho da Europa no desenvolvimento de documentos e materiais teórico-práticos de apoio ao ensino de línguas no espaço europeu. Nesta linha, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) e o *Portfolio Europeu das Línguas*, ambos oficialmente lançados na ocasião do Ano Europeu das Línguas (em 2001), destacam-se como instrumentos para a planificação e avaliação do ensino e da aprendizagem de línguas cuja adoção tem sido alvo de reforço por parte das políticas do CE.

O QECRL (Conselho da Europa, 2001) propõe-se a atingir três grandes finalidades operacionais:

- i) oferecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, descrevendo, de forma exaustiva, conhecimentos e capacidades a desenvolver pelos aprendentes para serem capazes de comunicar em cada língua;
- ii) definir níveis de proficiência a serem considerados na medição dos progressos na aprendizagem de línguas ao longo da vida;

- iii) fornecer uma base comum, não prescritiva, para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, no sentido de promover a transparência de cursos, programas e qualificações no domínio das línguas.

Em última análise, o QECRL propõe uma linguagem comum para descrever aspetos concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas, de modo a harmonizar níveis de aprendizagem e permitir um maior entendimento entre os diferentes atores diretamente ou potencialmente envolvidos: alunos, professores, formadores, autores de manuais e autoridades educacionais. Nessa mesma base, este instrumento procura promover a concertação entre organizações e sistemas de ensino dos diferentes Estados europeus.

O *Portfolio Europeu das Línguas*¹² também se assume como proposta para o estabelecimento de parâmetros de referência para a planificação e avaliação da aprendizagem de línguas. Complementar ao QECRL, o Portfolio coloca-se como um documento de suporte para uma autorreflexão sistemática sobre aprendizagens formais ou não-formais no domínio das línguas e em experiências interculturais, colocando o sujeito como ator central do seu processo formativo, uma vez que permite o registo pessoal de experiências, o estabelecimento de metas de aprendizagem e a sua autoavaliação.

Outros documentos de suporte ao desenvolvimento de políticas linguísticas europeias editados e promovidos pelo Conselho da Europa a destacar são o *From linguistic diversity to plurilingual education – Guide for the development of language education policies in Europe*¹³ (Beacco & Byram, 2007), o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*¹⁴ (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier, 2010) e o *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*¹⁵ (Candelier, Camilleri-Grima, Casteloti, Pietro, Lörincz, Meissner, Schröder-Sura & Noguerol, 2010). Na transversalidade desses documentos, os fundamentos teóricos e práticos da educação plurilingue e intercultural afirmam-se e consolidam-se como base das políticas linguísticas de muitos dos Estados europeus. Pela revisão que imprimem ao ensino de línguas, voltaremos a explorar esses documentos a seguir.

¹² *European Language Portfolio*: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

¹³ Da diversidade linguística à educação plurilingue – Guia para o desenvolvimento de políticas de educação linguística na Europa. A versão de 2007 corresponde à reedição de um documento anterior, de 2003, com acréscimos realizados a partir de conclusões e recomendações da conferência “Langues, diversité, citoyenneté: politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe” (2002) e do fórum “Approches globales en faveur d’une formation plurilingue” (2004).

¹⁴ Guia para o desenvolvimento e implementação dos currículos para uma educação plurilingue e intercultural.

¹⁵ Quadro de referência para abordagens plurais a línguas e culturas / Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP): <http://carap.ecml.at/>

Em acréscimo a estas ações, são de destacar, ainda, programas da Comissão Europeia (órgão da UE) para o incentivo à mobilidade educacional e profissional dentro do espaço europeu, na linha das resoluções e recomendações anteriormente discutidas. Nessa senda, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2006-2013), que surgiu na sequência do Programa SOCRATES (1994-2006), despontou-se como um dos principais investimentos na formação em nível europeu. Através dos subprogramas Comenius (educação escolar), Erasmus (ensino superior), Leonardo da Vinci (ensino e formação profissionais) e Grundtvig (educação de adultos), o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida assumiu como finalidades genéricas a promoção de intercâmbios e estímulos à cooperação e mobilidade entre sistemas de ensino dos Estados da UE e associados. Em 2014, esse Programa deu lugar ao Erasmus + (2014-2020), que atua nas frentes da educação, formação, juventude e desporto.

Na base de todas essas ações para conservar e promover o plurilinguismo no espaço europeu está um conjunto de valores cuja expressão reveste-se de finalidades de cariz humanístico e económico. As intenções documentadas vão no sentido de: i) proteger a diversidade como uma herança cultural da Europa, transformando-a em fator de enriquecimento mútuo; ii) promover a interação entre europeus de diferentes Estados-membros, superando barreiras linguísticas e culturais no sentido de impulsionar o entendimento mútuo, a cooperação, o respeito pela diversidade identitária e de superar preconceitos e discriminações; iii) fomentar a cidadania democrática, que se traduz na possibilidade de participação de todos os europeus em processos democráticos nacionais e internacionais; e iv) desenvolver a livre circulação de pessoas, bens e conhecimento, apostando na diversidade linguística europeia como uma vantagem no desenvolvimento de relações económicas e culturais com outros países e no conhecimento linguístico como um vetor de mobilidade, a partir do qual os cidadãos podem tirar mais proveito de oportunidades de formação no seio de uma Europa integrada e que se pretende competitiva no cenário económico [cf. Recomendações n.º 1383, n.º R(82)18, n.º R(98)6 e n.º CM/Rec(2008)7E; Resoluções n.º 95/C 207/01, n.º 2002/C 50/01 e n.º 2008/C 320/01].

Em síntese, verifica-se, em diferentes ações e documentos da UNESCO, do CE e da UE, a consolidação de um discurso generalizado sobre a valorização e a rentabilização da diversidade linguística e cultural, conferindo à educação linguística um papel relevante na concretização de ações voltadas para a compreensão entre diferentes povos e aproximação de culturas. Apela-se ao conhecimento e à abertura a diferentes línguas, debitando aos sistemas de ensino o papel de disseminar valores alicerçados na interculturalidade e de oferecer aos alunos a possibilidade de contactar com uma maior variedade possível de

línguas (e culturas) durante a sua escolaridade e de prepará-los para uma formação linguística plural a ser conduzida ao longo de toda a vida.

Assumindo essas prerrogativas, seja por filiação aos valores humanísticos e económicos intrínsecos, seja por uma simples postura de aceitação, é inegável a necessidade de revisão do ensino de línguas em função dos valores assentes na condução de uma educação plurilingue, que processualmente mobiliza e desenvolve repertórios linguístico-culturais dos sujeitos, e para o plurilinguismo, isto é, para o fomento da habilidade de gerir o repertório linguístico-cultural em diferentes situações comunicativas ao longo da vida. Nesse sentido, o próximo subcapítulo tentará assinalar os principais tópicos de revisão, assumindo como referência o currículo e a Didática de Línguas.

2.2 (... por) Uma educação plural a partir das línguas

Patente nos discursos globais sobre a diversidade linguístico-cultural está a importância política da aprendizagem de línguas. Em primeiro plano, verifica-se um apelo à comunicação a nível global, via pela qual tentam-se construir pontes onde existem barreiras linguísticas e culturais. Coadjuvam nesse cenário as novas modalidades de interação humana, potenciadas pelas tecnologias da informação e comunicação e a constituição de espaços transnacionais como a União Europeia. O conjunto revela uma composição na qual novas modalidades e contextos de comunicação e formação conferem uma decisiva centralidade ao papel das línguas (Alarcão, 2010) e da sua aprendizagem no panorama contemporâneo.

A partir de uma leitura geral do contexto estabelecido pelas políticas e planeamentos linguísticos supranacionais observamos, genericamente, um reforço à necessidade de fomentar a aprendizagem de línguas ao longo da vida, desde os primeiros anos; de diversificar a oferta de línguas nos sistemas de ensino e, simultaneamente, respeitar a língua materna dos alunos; e, em fundamental complemento às prerrogativas anteriores, de investir na formação inicial e contínua de professores, uma formação no e para o plurilinguismo (Projeto *Intercomprehension in Language Teacher Education*¹⁶), que, não simplesmente impondo inovações, possa permitir aos professores a criação de caminhos que levem a elas (Andrade, 1997). Transversalmente, encontra-se uma preocupação em difundir valores relacionados com o respeito pela multiplicidade de processos de construção identitária, para os quais se

¹⁶ SOCRATES / LINGUA / Action A 56290-CP-1-98-1-PT-LA (1998-2001). Departamento de Didática e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro. Coordenação: Ana Isabel Andrade.

podem conjugar experiências culturais e linguísticas em contextos variados. De um modo mais incisivo, há o reconhecimento de que essa diversidade pode transformar-se em fator de enriquecimento mútuo entre diferentes povos e competir para a formação global dos sujeitos, tendo em conta aquilo a que se pode denominar “o poder estimulador da diferença e o efeito multiplicador das perspectivas múltiplas e plurais” (Sá-Chaves, 2007, p. 23).

Com base nesses pressupostos, importa discutir implicações trazidas para a didática e o desenvolvimento curricular em línguas.

Desde logo, assiste-se a uma maior ênfase na dimensão humanista e social do ensino de/em línguas, tornando mais evidente o pendor político da Didática de Línguas (DL) e assinalando, nesse campo, o que Pinho (2008) refere ser uma *mudança paradigmática*. Nesse cenário, o discurso contemporâneo da DL a situa a partir da compreensão de que a interação entre os sujeitos configura-se como um espaço de coconstrução de sentidos; de que os fenómenos educativos são complexos e situacionais; e de que a aproximação entre diferentes línguas se dá na “[...] mesma capacidade de linguagem e de construção do mundo” (Melo, 2006, p. 31) que encerram (ver ainda Andrade & Araújo e Sá, 2001).

Essas observações encontram destaque, em Portugal, entre as conclusões do estudo levado a cabo no âmbito do projeto *Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal* (EMIP/DL)¹⁷, que teve como escopo contribuir para a construção do estado da arte da investigação portuguesa em DL desenvolvida entre 1996 e 2006. Estudos realizados a partir desse projeto colocam em evidência a DL como um campo disciplinar de raízes assentes na sociedade e na construção de um projeto para os seus cidadãos (Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Alarcão, 2010). Nesta mesma senda, o estudo meta-analítico de Vieira, Moreira e Peralta (2014, p. 197), que traça um panorama da investigação sobre o ensino de línguas estrangeiras em Portugal entre 2006 e 2011, confirma a emergência de um discurso em que a educação em línguas se confirma como “[...] an opportunity to develop cultural and linguistic awareness, intercultural competence, inclusiveness, citizenship and social cohesion in a globalised world”.

Nesse panorama, uma dimensão humanista e interventiva da DL, mais evidente, confirma-se sobretudo na elevação do sujeito a elemento-chave nos processos de construção de conhecimento linguístico-cultural, e na orientação do ensino no sentido da sua autonomização e participação ativa em processos sociais (Pinho, Almeida, Martins & Pinto, 2009). Nota-se aqui uma tendência a enfatizar as línguas sob a perspetiva dos seus falantes

¹⁷ Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (POCI e PPCDT/CED/59777/2004) entre 2006 e 2009. Coordenação: Isabel Alarcão e Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro).

em detrimento a uma concepção de língua como entidade unicamente abstrata e exterior aos sujeitos que a usam e aprendem.

É na extensão dessa vertente social e política da DL, e em atenção a um macro-contexto de valorização da diversidade linguística e cultural, que o conceito de plurilinguismo emerge como um farol identitário (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2010; Vieira, Moreira & Peralta, 2014). Reportando ao tratamento concetual adotado por documentos do Conselho da Europa, particularmente o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2010), o plurilinguismo figura como a habilidade para fazer uso de mais de uma língua a partir da mobilização de um repertório linguístico-cultural em diferentes situações de comunicação. Trata-se de um atributo dos sujeitos e, neste ponto, distingue-se de multilinguismo, termo que designa a presença de uma variedade de línguas em determinado contexto (espaço geográfico, institucional ou outro), independentemente dos falantes dessas línguas (Beacco et al., 2010).

A emergência do plurilinguismo na agenda do ensino de línguas e as tendências assentes numa abertura maior ao contexto social e político que a contorna têm reflexos aparentes na revisão da gestão curricular das línguas (e de todo o currículo escolar). Um primeiro reflexo incide na relevância dada ao seu enquadramento maior, o percurso de vida, o currículo *existencial* e *experiential* (Beacco et al., 2010) dos sujeitos. Nessa perspetiva, tem-se em conta o repertório linguístico-cultural e a sua capacidade de (re)construção em situações formais e não-formais de aprendizagem, eventos cuja ocorrência pode acompanhar todo um percurso de vida, nas múltiplas interações (profissionais, académicas, familiares, de lazer, ...) que o constituem e nos diversos contextos em que tem lugar. E, mais uma vez aqui, o sujeito surge como figura central, a ele sendo conferido o papel de gestor das suas aprendizagens em contextos formais e não formais. Deste modo, é debitada ao ensino de línguas em contextos formais a necessidade de levar os alunos a serem capazes de refletir sobre o próprio processo de construção de conhecimento em/sobre línguas.

É nesse panorama que se desenham as principais metas de um ensino articulado para o plurilinguismo e para a interculturalidade. Conforme Beacco et al. (2010) as metas são: a) facilitar a *aquisição* de habilidades linguísticas e interculturais; e b) promover o desenvolvimento global dos indivíduos, formando-os para a abertura e o respeito à diversidade linguística e cultural e consciencializando-os para as próprias competências a desenvolver. A aula de línguas, sob essa perspetiva, é enquadrada como uma preparação do sujeito-falante para um encontro linguístico e cultural com o Outro (Andrade, 2000; Andrade et al., 2003) para com ele agir.

Em causa está uma *perspetiva coacional* das línguas (Puren, 2006, 2007; ver também Conselho da Europa, 2001 e Santos, 2007), orientando objetivos formativos voltados não apenas para a comunicação com o Outro, atuando sobre ele por meio da língua, mas também para *agir com* o Outro. A ênfase recai, nesse sentido, sobre a dimensão coletiva da ação e sobre os papéis de agentes sociais dos interlocutores (Puren, 2006). Para além disso, partindo do pressuposto de que *todo conhecimento de uma língua é parcial*, mesmo da língua materna (Conselho da Europa, 2001), fica impressa uma mudança de postura em relação à aprendizagem de línguas e avaliação da mesma, admitindo-se a existência/desenvolvimento de competências parciais (tal como propõe o QECRL). A emergência da *competência parcial* em línguas vem ao encontro da noção de que o repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos constitui-se por conhecimentos em/sobre diferentes línguas, em diferentes graus de profundidade (por exemplo, uma determinada pessoa pode ter conhecimentos suficientes para ler em determinada língua, mas não para escrever ou falar nessa língua; pode conseguir compreender e falar outra língua, mas não ter conhecimentos a nível escrito para expressar-se...). Deste modo, rompe-se o modelo de falante nativo como referência para o ensino de línguas e abre-se caminho para o reconhecimento/desenvolvimento de uma competência plurilingue (CP), que, “diferente de uma competência monolingue, não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogênea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais [...]” (Andrade et al., 2003, p. 493).

Um outro reflexo da emergência do plurilinguismo como conceito orientador da DL confirma-se no apelo a uma diversificação na oferta de línguas nos currículos prescritos aos sistemas de ensino. Entretanto, tal diversificação na oferta de línguas nas escolas não se mostra suficiente para o desenvolvimento de uma educação plurilingue e para o plurilinguismo. O resultado imediato de tal diversificação pode configurar-se no multilinguismo do currículo prescrito, ou seja, na criação de diferentes espaços, independentes entre si, a serem ocupados pelas línguas sob uma lógica de justaposição.

Uma transição entre o multilinguismo na escola e o desenvolvimento de uma educação plurilingue pode ser dado por meio de uma coordenação entre o ensino de diferentes línguas (Coste, Moore & Zarate, 2009; Beacco, 2003; Beacco & Byram, 2007), na promoção de abordagens didáticas plurais (Candelier, 2005; Candelier et al., 2010). As abordagens plurais ao ensino de línguas referem-se a abordagens didáticas baseadas em atividades de ensino/aprendizagem em que são convocadas diversas línguas e culturas, em oposição a uma abordagem singular, compartimentada, em que cada língua ou cada cultura é tomada de forma isolada na aula de língua. Este é o entendimento de base do *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) (Candelier et al.,

2010), que pretende oferecer suporte ao desenvolvimento de abordagens plurais em sala de aula, para além de traçar um quadro de referência para conhecimentos, capacidades e atitudes a serem trabalhados por essas abordagens.

A adoção de abordagens plurais no ensino das línguas, segundo Santos (2007), recai na mudança na forma como é concebido o papel das mesmas no currículo escolar. Adota-se uma visão menos marcada pela disciplinarização, restrita em matérias curriculares, e pela compartimentalização de competências comunicativas (Andrade, 2000) em prol de uma perspectiva mais *holística, transversal* e *global* de educação em línguas (Brotto, 2004). Nessa mesma linha, Andrade e Araújo e Sá (2001) assinalam uma necessidade de revisão nos discursos construídos sobre/em Didática de Línguas, de modo a dar lugar a competências transversais, para além das competências específicas em cada língua. Para o desenvolvimento de tais competências transversais, entre as quais assume destaque a CP, faz-se necessário, na perspectiva das autoras, um trabalho concertado entre as diferentes línguas da escola em direção a uma gestão flexível do currículo. É nesse quadro que emerge a Didática do Plurilinguismo (Alarcão, 2010; Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Alarcão *et al.*, 2010; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2008), aberta à interação entre as línguas, questionadora de uma abordagem de educação linguística

[...] monolingue, estanque, compartimentada, pragmática, perfeccionista, para se lançar num [sic.] empresa ambiciosa onde as línguas não se debatem umas contra as outras, antes concorrem para o desenvolvimento de sujeitos, grupos e sociedades mais capazes de lidarem com a diversidade e de fazerem dela uma poderosa alavanca de desenvolvimento. (Araújo e Sá, 2008, s.p.)

Promovendo uma maior sinergia entre as línguas ou simplesmente assumindo a educação plurilingue como uma meta específica do currículo (Beacco *et al.*, 2010), as abordagens didáticas plurais orientam-se no sentido de levar os sujeitos a aprender em – e a partir do contato com – uma variedade de línguas. Desloca-se, assim, o foco de uma única língua, a ser dominada de modo perfeito, para o plurilinguismo como valor e competência a serem desenvolvidos e preservados (Andrade, Lourenço & Sá, 2010). No entanto, importa sublinhar que não se desconsidera o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa dos aprendentes nas línguas formalmente em aprendizagem.

No entendimento de Candelier (2005), as abordagens plurais procuram explicitamente estabelecer pontes entre diferentes línguas e culturas e, de acordo com os caminhos que traçam para chegar a esse objetivo, podem ser classificadas em quatro tipos: didática integrada, intercompreensão, sensibilização à diversidade linguística e abordagem intercultural.

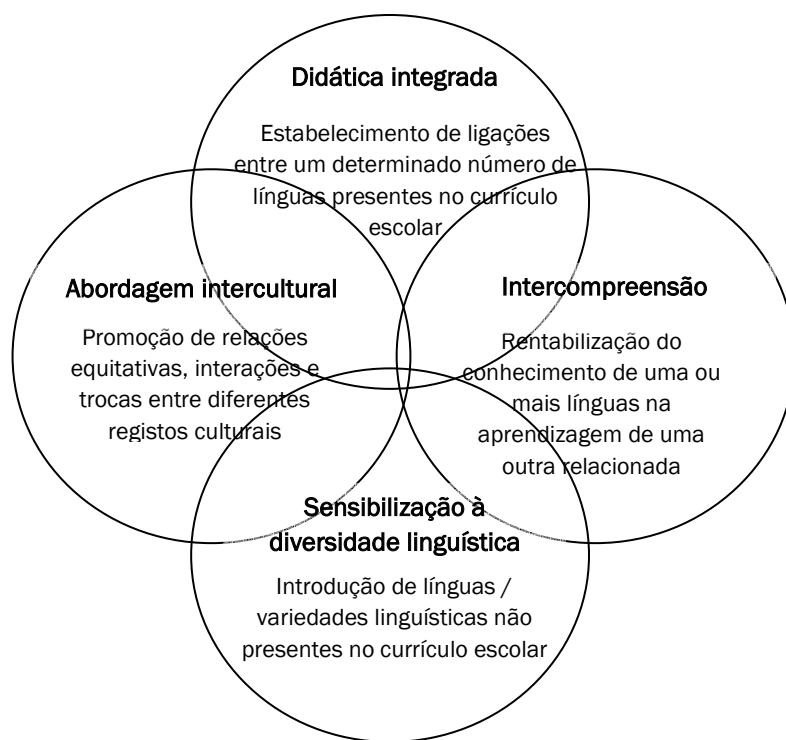


Figura 1: Abordagens didáticas plurais às línguas e culturas (alguns apontamentos)
A partir de Candelier (2005) e Candelier et al. (2010)

Percebe-se, nessa classificação, que o ponto de partida das diferentes abordagens pode estar nas línguas presentes no currículo escolar, nas possibilidades de explorar sinergias ou ligações sincrónicas entre as mesmas ou entre essas e outras, não presentes no currículo da escola, mas cuja exploração pode mostrar-se eventualmente relevante. Importa observar ainda que o estabelecimento de ligações conscientes entre as diferentes línguas e culturas, exercício que está na base dessas abordagens didáticas, promove o desenvolvimento da consciência linguística, o que se pressupõe facilitar a aprendizagem de línguas e promover a autonomia nesse processo, além de desenvolver atitudes de abertura a outras línguas e culturas (cf. Candelier et al., 2010; Conselho da Europa, 2001; Hawkins, 1999).

Ainda que a tipologia apresentada na Figura 1 seja importante para assinalar particularidades no âmbito da educação plurilingue, uma leitura das diferentes abordagens didáticas à luz de situações práticas desperta para a importância de não as conceber como entidades estaques ou mutuamente excludentes. O princípio de base de todas elas, ponto que importa fixar, será a procura de articulação no ensino e na aprendizagem das diversas línguas. A esse respeito, diferentes documentos europeus de suporte ao desenvolvimento de políticas linguísticas (por exemplo, Beacco et al., 2010; Beacco & Byram, 2007) estabelecem princípios de coerência didática no sentido de tornar o ensino de diferentes línguas mais concertado à luz de uma educação em línguas plural. Tais princípios, que procuram facilitar a

rentabilização de conhecimentos, capacidades e atitudes de uma situação de aprendizagem para outras e que se reveem na instauração de hábitos de solidariedade didática (Fourez, Maingain & Dufour, 2008), podem ser sintetizados em quatro principais exercícios:

- i) identificação e exploração de ligações entre diferentes línguas ou variedades linguísticas (sejam elas ensinadas na escola ou conhecidas pelos alunos), promovendo a consciencialização de possíveis transferências;
- ii) investimento na explicitação e no desenvolvimento de competências transversais;
- iii) harmonização de terminologias, ou seja, de metalinguagens utilizadas no ensino e aprendizagem de diferentes línguas;
- iv) enfoque em componentes de linguagem comuns a diferentes processos de aprendizagem.

Subjacente a esses princípios está a tentativa de racionalização da abordagem disciplinar no sentido de conceber uma educação de/em línguas mais articulada, coesa e aberta a aprendizagens ao longo da vida. Tal racionalização é atingida especialmente na harmonização de métodos de ensino (incluindo métodos de avaliação), cuja base está na construção de uma visão partilhada de língua enquanto objeto curricular¹⁸ (Gonçalves & Andrade, 2006; Pinho, 2008), concertando-os de modo a rentabilizar o repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos em diferentes situações de aprendizagem e, da mesma forma, favorecer a aproximação entre diferentes línguas, incentivando comparações e, quando possível, transferências entre as mesmas (Andrade, 1997). Dessa forma, caminha-se no sentido de promover uma espécie de *integrated management of language teaching* (Beacco & Byram, 2007), que rompe com uma lógica em que cada língua corresponde a um compartimento separado (Teruggi, 2013) na gestão curricular e no repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos, em direção a uma visão mais próxima da complexidade que caracteriza das trajetórias de aprendizagem de cada sujeito (Nussbaum, 2013).

A partir dessas observações, a educação plurilingue como um espaço de articulação didática na construção de um currículo de línguas coeso pode ser potenciada pela construção de projetos linguísticos de coordenação entre as diferentes línguas presentes no currículo,

¹⁸ *Língua como objeto curricular* corresponde a uma das categorias de análise utilizadas no Projeto “Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue” (Financiado pela FCT; POCTI/CED/45494/2002). A essa categoria são imputados todos os aspetos relacionados com a língua enquanto objeto de ensino/aprendizagem, com reflexos no seu desenvolvimento curricular (representações sobre os diferentes níveis de funcionamento da língua, sobre atividades eficazes para que a mesma seja aprendida e sobre particularidades envolvidas na sua aprendizagem). Para mais aprofundamento, consultar Pinho (2008).

projetos esses que envolvam, igualmente, um trabalho coordenado entre os seus professores. Essa dupla articulação é corroborada por Bernaus (2004, p. 5) quando afirma que “[p]ara aprovechar las sinergias que pueden establecerse en el aprendizaje de lenguas en los centros educativos es esencial [...] un buen planteamiento del proyecto lingüístico del centro [educativo] y una buena coordinación entre el profesorado”.

Esses eixos de articulação encontram-se na base da abordagem interdisciplinar pensada por Fourez, Maingain e Dufour (2008), para quem a interdisciplinaridade constitui uma prática integradora, fundamentada na interconexão de diferentes disciplinas no desenvolvimento de um determinado projeto federador. Na leitura dos autores, a construção de cenários interdisciplinares, nos quais diferentes disciplinas mais que se justapõem – como acontece nos processos multi- e pluridisciplinares –; interagem na concretização de projetos negociados no contexto de equipas de professores. A partir dessa leitura, é realçada a importância da construção conjunta de um *caderno de encargos*, no qual se registam aspetos específicos do(s) cenário(s) didático(s) pensado(s), tais como objetivos a serem alcançados, estratégias (que podem ser baseadas na instauração de hábitos de solidariedade didática) e realizações/produções esperadas a partir da condução das ações planeadas. A educação plurilingue, sob esse ponto de vista, poderá traduzir-se no desenvolvimento de um ou mais projetos federadores, particularmente na área das línguas, apoiados sobre abordagens plurais às línguas e culturas. Alternativamente, a educação plurilingue pode corporizar-se na abordagem transversal a temáticas específicas, no contexto de uma educação inclusiva e de promoção da literacia.

Face ao panorama apresentado, uma educação em línguas guiada pelos princípios do plurilinguismo caracteriza-se, sobretudo, pela diluição de fronteiras (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2008), desde a sua emergência até à lógica que imprime à Didática de Línguas, área que se confirma “[...] disciplinarmente transfronteiriça e híbrida, intrinsecamente social e socializante” (Alarcão et al., 2010, p. 10). A partir de estudos meta-analíticos realizados sobre a investigação em DL em contexto português, em particular na Universidade de Aveiro, Andrade, Araújo e Sá, Martins e Pinho (2012, 2014) concluem que essa diluição ou transposição de fronteiras se faz sentir não apenas em possibilidades de mediação didática/curricular articulada das diferentes línguas e culturas. A constituição de contextos transfronteiriços também se manifesta em duas outras frentes: a) nas relações que os sujeitos/aprendentes estabelecem com as línguas, com os outros, com o conhecimento e

com o mundo; e b) na constituição de espaços de possibilidade para políticas de inserção curricular da diversidade linguística (Andrade, Araújo e Sá, Martins e Pinho, 2012, 2014)¹⁹.

Em outras palavras, sob o signo da diluição de fronteiras, o plurilinguismo emerge como política de eleição para um contexto marcado pela queda de barreiras espaciais e temporais provocada pela constituição de espaços transnacionais e de contextos de interação marcados pela diversidade linguística. Como eixo orientador de uma educação em línguas, essa política introduz um pensamento sistémico à DL na sustentação de, pelo menos, três frentes: na proposta de uma visão curricular mais lata, assente na diluição de fronteiras entre o formal e o não-formal no ensino e na aprendizagem, no reforço a um maior diálogo entre as línguas e o seu ensino no âmbito de experiências educativas e, finalmente, no apelo a um trabalho mais coordenado entre os professores de línguas.

Esta terceira frente de ação, de apelo a um trabalho coordenado entre professores, encontra-se em plano diferente das demais, figurando-se como dimensão transversal e, eventualmente, invisível, mas crucial, na condução de uma educação plurilingue assumida como projeto partilhado. Com base nessa observação, o próximo capítulo procurará lançar luz sobre o trabalho colaborativo docente tendo por referência o desenvolvimento curricular em/das línguas.

3. SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE: SIGNIFICADOS, AGENDAS, SUBVERSÕES

Ao aprofundar, nesta discussão, aspetos relacionados com o trabalho colaborativo docente no âmbito do desenvolvimento curricular em/das línguas, temos a intenção de analisar como uma política de educação plurilingue pode se converter, de facto, num projeto coletivo entre os professores de línguas. Para isso, importa discorrer um pouco mais sobre como a articulação ao nível profissional (modos de trabalho) pode potenciar e ser potenciada por uma articulação ao nível do desenvolvimento curricular em/das línguas. Neste âmbito, discutiremos uma temática central desta tese: o trabalho colaborativo docente como um caminho potenciador do (e/ ou potenciado pelo) diálogo entre as línguas na escola (pelas diferentes funções que as línguas podem desempenhar no desenvolvimento linguístico-comunicativo dos sujeitos).

¹⁹ Também podem ser considerados, como contextos transfronteiriços, as associações entre universidade e escola na construção de conhecimento situado, em DL, no seio de projetos de educação em línguas guiados pela colaboração entre académicos e professores – uma das tendências sinalizadas pelo estudo meta-analítico de Vieira, Moreira e Peralta (2014).

Uma primeira tarefa que se faz necessária, antes de iniciar a discussão sobre a colaboração enquanto contexto de/para abordagens didáticas plurais, recai num esclarecimento conceptual: do que se fala quando entra em discussão o trabalho colaborativo docente?

Ao tentamos responder a essa questão, não pretendemos apresentar uma alongada análise epistemológica sobre o tema; apenas tentaremos pontuar que não se trata de um conceito autoexplicativo. Uma breve análise de estudos nessa área, ou mesmo de discursos correntes na educação, demonstra que sob a rubrica *trabalho colaborativo* abrigam-se diferentes significados, que assumem, por vezes, formas ambíguas, não convergentes ou não consensuais (cf. Alarcão & Canha, 2013; Ávila de Lima, 2002; Canha & Alarcão, 2010; Hargreaves, 1998; Hernández, 2005; Kelchtermans, 2006). Com base nessa observação, o primeiro subcapítulo dedicar-se-á a discutir essa questão no sentido de estabilizar uma abordagem ao conceito que nos servirá de base para este estudo.

Após estabilizar uma abordagem, aprofundaremos uma análise sobre o processo, ou seja, sobre o trabalho colaborativo docente como caminho para fins diversos, entre eles para o desenvolvimento de projetos coletivos de educação em línguas. Por fim, procuraremos identificar e discutir alguns obstáculos que podem se interpor a projetos orientados por/para um trabalho concertado entre os professores, delineando cenários em que a colaboração poderá desconstruir concepções e práticas cristalizadas ao longo do tempo.

3.1 Em torno de uma abordagem conceptual do trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo docente tem vindo a receber, sobretudo nas três últimas décadas, uma grande atenção por parte de académicos e de reformadores políticos, no sentido de reforçar os benefícios que este pode trazer para os espaços educativos (Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; Little & McLaughlin, 1993; Neto-Mendes, 2004). Atravessando esses discursos, a colegialidade e a colaboração, vinculadas ou não à abordagem de comunidades profissionais, surgem como ideias centrais nas *ortodoxias* da mudança educacional (Hargreaves, 1998; ver também Ávila de Lima, 2001, 2002; Ferreira & Flores, 2012; McLaughlin & Talbert, 2001, 2006; Westheimer, 2008). Essa observação, enquadrada no discurso construído sobre a educação em línguas como projeto sustentado num trabalho articulado entre os professores, introduz a necessidade de um olhar mais atento para pressupostos desse discurso, que, tal como discutimos anteriormente, assenta num determinado conjunto de concepções e práticas em/sobre a educação em línguas. Essa mesma observação reforça também a importância de serem demarcadas posições em

relação a diferentes significados que gravitam em torno da colaboração docente, na explicitação de uma abordagem conceptual a servir de base para este estudo.

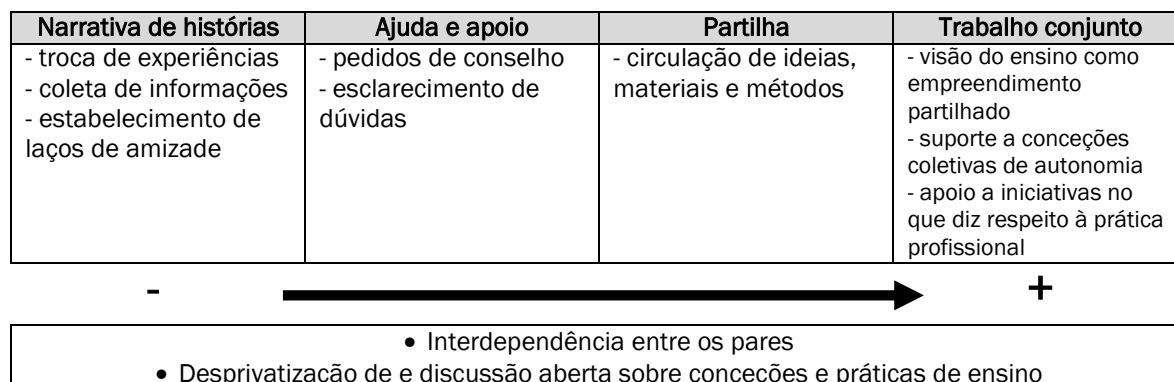
Em atenção às diversas formas que a interação entre os professores pode assumir na prática (planificação conjunta, conversas sobre os alunos, codocência, ...), duas têm sido as tendências dos estudos que, de alguma forma, se debruçam sobre a epistemologia do trabalho colaborativo. Na base de todas as correntes está, contudo, a ideia de realização de algum trabalho conjunto entre os professores.

Nesse sentido, há, por um lado, uma corrente que busca delimitar conceptualmente o que se entende por colaboração, estabelecendo limites do que pode ou não pode vir a ser uma relação colaborativa entre os atores. Nessa linha, Alarcão e Canha (2013) defendem que, para que de facto haja colaboração em determinado processo, deve existir, entre os participantes: *convergência conceptual* (construção de entendimentos partilhados sobre o que implica colaborar), *acordo na definição de objetivos*, *gestão partilhada* (isto é, que a responsabilidade sobre o trabalho realizado seja distribuída e assumida por todos os envolvidos) e *antecipação de ganhos individuais e comuns*.

Por outro lado, apresenta-se uma outra corrente que parte do pressuposto de que a colaboração docente pode se manifestar sob diferentes formas, sendo que nem todas elas levam aos mesmos resultados ou se traduzem numa igual interdependência entre os pares. Nessa senda, Ávila de Lima (2002) distingue as formas “fracas” e “fortes” de colaboração, com base na amplitude, na frequência e na abrangência da interação profissional estabelecida. Para o autor, a colaboração será tanto mais forte quando mais colegas de trabalho estiverem envolvidos (amplitude), quanto mais frequentes forem as interações (frequência) e, por fim, quanto mais dimensões da vida profissional envolver (abrangência). No que diz respeito às dimensões, o autor considera as seguintes, dispostas em ordem crescente de interdependência entre os pares: i) conversas sobre o comportamento dos alunos; ii) conversas sobre a prática docente; iii) troca de materiais de ensino; iv) desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos; v) planificação conjunta de aulas; e vi) ensino conjunto ou troca de turmas.

Numa outra abordagem, Little (1990, citada por Ávila de Lima, 2002; Forte, 2009; Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; Hernández, 2005; e Kelchtermans, 2006) distingue quatro tipos de *relações colegiais* entre os professores, que são descritas em ações variantes conforme a intensidade das interações: i) narrativa de histórias e procura de ideias; ii) ajuda e apoio; iii) partilha; e iv) trabalho conjunto. Esta tipologia foi pensada como um *continuum* que liga as formas de interação que implicam menor interdependência entre os professores até àquelas que exigem mais interdependência. Com base na leitura que diferentes autores apresentam do trabalho de Little (1990), *The persistence of privacy*:

autonomy and initiative in teacher's professional relations, o Quadro 5 apresenta a relação que pode ser estabelecida entre os diferentes tipos de interação profissional dos professores.



Quadro 5: *Continuum* de interações profissionais
(a partir de Forte, 2009 e Kelchtermans, 2006, com base em Little, 1990)

As relações profissionais classificadas no extremo *trabalho conjunto* são as que mais se aproximam do conceito de colaboração, tal como é desenhado em Alarcão e Canha (2013), uma vez que abrem caminho sobretudo para o estabelecimento de convergências conceptuais, acordos na definição de objetivos, instituição de formas de participação equitativas (no sentido de que todos assumiram responsabilidades sobre o empreendimento conjunto). Também é nesse extremo que se situam as condições mais propícias para o exercício de um *profissionalismo interativo* (Fullan & Hargreaves, 1992), em que os professores demonstram-se capazes de tomar decisões conjuntas (e o fazem); vão além da simples partilha de recursos para desenvolver dinâmicas de reflexão crítica sobre os propósitos das suas ações didáticas; envolvem-se na melhoria contínua da escola e abrem-se a dinâmicas de desprivatização de práticas (cf. Fullan & Hargreaves, 1992).

Independentemente das correntes em jogo, é patente a observação de que a colaboração docente está distante de ser uma matéria de significado inequívoco na literatura. Esse facto também se confirma em discursos correntes, tal como Alarcão e Canha (2013) observaram, a partir de um breve levantamento de diferentes contextos sociais e áreas de atividade em que a noção é empregue. Os autores manifestam uma preocupação sobre o uso indistinto da palavra, que poderá levar à sua perda de identidade ou ao progressivo descrédito a respeito das potencialidades que lhe são atribuídas. No entanto, entendemos que essas situações poderão ser contornadas se forem explicitados os significados que estão em jogo quando se faz referência ao trabalho colaborativo.

Nesse sentido, associamo-nos à corrente epistemológica que o entende como um conceito plural, tendo em conta as relações colegiais que com ele se podem espelhar. Essa abordagem permite uma exploração mais aberta do trabalho colaborativo docente,

reconhecendo a sua raiz iminentemente contextual. Sobre essa questão, Kelchtermans (2006, p. 225) defende que “[a] proper evaluation of collaboration and collegiality [...] cannot but treat them as organisationally embedded phenomena that can take different forms and therefore different values”.

Reconduzindo essa premissa de que a colaboração e a colegialidade são processos contextualmente situados para este estudo, importa perceber que lugar ocupa o trabalho colaborativo no cotidiano profissional dos professores de línguas e, dentro desse quadro, que espaço há para o desenvolvimento de uma educação plurilingue enquanto projeto coletivo. No sentido inverso, também se pode questionar de que forma as relações colaborativas entre os professores de línguas podem florescer em torno de um projeto partilhado de educação em línguas, no sentido de investigar, entre outros aspetos, as atividades, os papéis e a natureza das relações estabelecidas entre os professores nos contextos singulares em que emergem.

Essas questões conduzem a uma abordagem conceptual que se sustenta na noção de que podem existir formas diferentes de colaboração e de colegialidade, não persistindo apenas uma forma *real* ou *verdadeira* (Hargreaves, 1998). Assim como pode haver variadas formas de se trabalhar colaborativamente, assume-se, também, que nem todas essas formas têm as mesmas consequências ou os mesmos propósitos. Deste modo, não parece prudente afirmar que o trabalho colaborativo docente, tomado como uma entidade indistinta, traz benefícios aos professores, aos alunos e às escolas. Nessa senda, faz-se pertinente a observação de que “[t]here is nothing *automatically* good about collegiality. People can collaborate to do good things or bad things or to do nothing at all” (Fullan & Hargreaves, 1992, p. 14, destaque dos autores).

Para finalizar, sintetizamos as ideias-chave presentes na abordagem conceptual que adotamos em relação ao trabalho colaborativo docente:

- i) Trata-se de diferentes formas de concertação de trabalho entre os professores;
- ii) Cada concertação pode envolver diferentes dimensões da vida profissional e requerer maior ou menor interdependência entre os pares;
- iii) Essa variação pode ser reflexo de condições contextuais (consultar subcapítulo 3.2) e também de processos de negociação sobre significados, objetivos, formas de participação e ganhos, processos esses mediados por uma maior ou menor abertura pessoal para expor e discutir concepções e práticas de ensino;
- iv) Não apenas a forma e o conteúdo da colaboração são variáveis, também as suas finalidades o são.

No subcapítulo que se segue aprofundaremos aspectos mais relacionados com espaços, tempos e finalidades associados à construção de agendas de trabalho colaborativo entre professores.

3.2 O trabalho colaborativo enquanto agenda

Os processos de negociação assentes no trabalho colaborativo implicam a construção de uma agenda partilhada a ser tida em conta por aqueles que têm parte em projetos coletivos. A necessidade de tal agenda pode ter origem espontânea, a partir de uma demanda identificada pelos próprios professores, ou pode ser criada por uma imposição superior, materializada na vontade singular de uma liderança escolar instituída, ou por uma imposição externa ao âmbito escolar, advinda, por exemplo, de agências reguladoras dos sistemas educativos (por exemplo, Ministério da Educação e Ciência).

É com base nessa distinção fundamental que Hargreaves (1998) construiu a sua abordagem distintiva entre as culturas de *colaboração autêntica* e as de *colegialidade artificial*. Para o autor, as primeiras caracterizam-se por: a) serem de iniciativa dos professores enquanto grupo (espontaneidade), que assumem autoria e protagonismo na condução das atividades (orientação para o desenvolvimento); b) resultarem de uma perceção coletiva das mais-valias que podem trazer (voluntarismo); c) não possuírem espaços e tempos rígidos (difusão no tempo e no espaço); e d) terem resultados “[...] muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis” (Hargreaves, 1998, p. 217) (imprevisibilidade). As *culturas de colegialidade artificial* ou *colegialidade restrita*, ao contrário das anteriormente descritas, são representadas, ainda de acordo com o autor, como: a) respostas a uma imposição administrativa (regulação), no sentido de orientar o trabalho conjunto para a implementação de diretrizes externas (orientação para a implementação); b) iniciativas de participação compulsiva por parte dos professores (obrigatoriedade); c) agendas com tempos e espaços determinados para serem cumpridas (rigidez de agenda); e d) relações de trabalhos concebidas para “[...] produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado (Hargreaves, 1998, p. 220). Em outro momento, Fullan e Hargreaves (1992) assinalam que a colegialidade restrita, também denominada *cultura colaborativa burocrática* por Talbert e McLaughlin (2002), nem sempre poderá assumir uma polaridade negativa. Em alguns contextos, poderá constituir um primeiro passo para a instauração de dinâmicas de colaboração progressivamente autênticas. Em outros casos, contudo, poderá confirmar-se como um “quick, slick administrative surrogate for collaborative teacher cultures” (Fullan & Hargreaves, 1992, p. 79), como um obstáculo ao desenvolvimento da

profissionalidade docente e/ou como um acréscimo na carga de trabalho dos professores (Kelchtermans, 2006), caracterizando-se como uma agenda extra e indesejada.

Ainda que esta abordagem seja pertinente a uma leitura mais crítica dos contextos em que emergem dinâmicas colaborativas nas escolas, julgamos fundamental enfatizar os dois primeiros traços distintivos indicados por Hargreaves (1998). Isso porque, a par da origem da demanda para a construção de uma agenda partilhada por parte dos professores e das razões que mantêm as relações colaborativas, pouco ou nada mais parece ser atributo intrínseco a uma forma autêntica ou artificial de tais relações. Na nossa leitura, a flexibilidade das agendas de colaboração, os espaços e tempos negociados para o trabalho conjunto e a previsibilidade dos seus produtos podem ser atribuídas quer a uma quer a outra forma de colaboração, com atenção sempre às particularidades dos contextos em que emergem.

Também sobre as negociações que estão na base da construção de uma agenda partilhada para a ação docente, alguns autores têm vindo a estabelecer diferenças entre a colaboração e a cooperação a partir do espelhamento, ou não, de relações de poder preexistentes às interações estabelecidas pelos sujeitos. Nesse panorama, o estabelecimento de relações hierárquicas surge como característica mais associada à cooperação e, por outro lado, a gestão partilhada de liderança desponta como atributo de relações colaborativas (Boavida & Ponte, 2002).

Outra via distintiva entre colaboração e cooperação tem vindo a ser baseada nas possibilidades de harmonização de agendas individuais no estabelecimento de um caderno de encargos comum ou, mais especificamente, no desenvolvimento de um projeto conjunto. Assim, na perspetiva de autores que seguem essa via diferenciativa (por exemplo Forte, 2009; Hall & Wallace, 1993, citados por Ávila de Lima, 2001; Hord, 1986, citado por Forte, 2009 e por Ávila de Lima, 2001), a cooperação surge associada a modos de trabalho conjunto em que não se pressupõe a partilha de objetivos entre os envolvidos e a colaboração, por sua vez, é reservada para designar interações profissionais que resultam na construção de visões assentes numa agenda comum, guiada para o desenvolvimento de projetos coletivos. No entanto, a nossa leitura encontra também na cooperação uma partilha de objetivos, neste caso circunscritos ao trabalhar em grupo, simplesmente, sem a presunção de negociações sobre as finalidades que se procuram alcançar a partir dessa organização do trabalho. Nesse sentido, o ponto de diferenciação entre colaboração e cooperação estaria efetivamente na intenção de desenvolver um empreendimento comum para além do apenas trabalhar em conjunto, foco que se faz presente nas formas colaborativas de interação profissional.

No contexto da agenda do trabalho colaborativo docente, também importa discutir de que forma se pode enquadrar uma agenda do individualismo. Em certa altura referenciada por Hargreaves (1998) como uma *heresia* proeminente no panorama da mudança educativa,

o *individualismo como cultura de ensino* pode ser revisto para além de uma concepção de docência como profissão solitária (Correia & Matos, 2001; Forte, 2009; Fullan & Hargreaves, 1992; Roldão, 2007). Com efeito, o individualismo docente pode assumir diferentes significados, nem todos necessariamente negativos, assim como o trabalho colaborativo pode nem sempre assumir valências positivas (Clement & Vandenberghe, 2000).

Retornando ao estudo de Hargreaves sobre as culturas de ensino, o individualismo pode se manifestar como uma resposta a limitações organizacionais e administrativas das escolas (arquitetura dos espaços, organização dos horários, normas de interação profissional, entre outros), que desencorajam a comunicação entre os professores; como uma forma de reclusão estratégica, assumindo-se a sala de aula como um espaço onde se pode exercer algum poder discricionário e, ao mesmo tempo, resguardar-se das pressões exercidas sobre o trabalho docente (Correia & Matos, 2001); ou como manifestação de uma individualidade expressa na voz de desacordo, na autorreclusão voluntária e na vivência de experiências com significado pessoal (Fullan & Hargreaves, 1992). Nessa leitura, rompe-se com a noção absoluta de individualismo como déficit pessoal, enquadrando-o como uma condição de trabalho nas escolas que, assim como o trabalho colaborativo, pode ter efeitos positivos ou negativos para o exercício da profissionalidade docente, consoante a forma como se manifestam em contextos reais.

No que diz respeito à relação entre as agendas do individualismo e a da colaboração, encontramos, nos trabalhos de Clement e Vandenberghe (2000) e de Kelchtermans (2006), uma abordagem aberta e contextual, consentânea com a que até então temos vindo a explorar. Para esses autores, as duas condições de trabalho, a colaboração e o individualismo, para além de terem o seu valor definido nos contextos em que emergem, assumem, na circularidade, uma relação de equilíbrio. Nessa relação circular, a colaboração e o individualismo fazem parte do cotidiano de trabalho dos professores, numa relação de mútua alimentação: “[...] collegiality can challenge teachers intellectually and give them fresh ideas. But the freedom to keep this learning firmly in one’s own hands is a crucial part of a well designed [*sic.*] collegiality” (Clement & Vandenberghe, 2000, p. 86). Trata-se de uma relação diferenciada da que trata individualismo e colaboração como polos opostos, numa relação em que se tende a valorizar o segundo polo em detrimento do primeiro.

Mas, importa questionar, o que se espera como resultado de uma agenda de trabalho colaborativo?

No subcapítulo 2.2, quando abordámos o currículo e a didática de línguas sob uma perspetiva transfronteiriça, essa agenda surgiu como eixo de coordenação entre os professores de línguas, na base de um diálogo entre as línguas ensinadas na escola. E, como

plano de fundo dessa dupla articulação (profissional e curricular) estava o desenvolvimento de projetos partilhados de educação em línguas (à luz dos princípios de uma educação plurilingue e para o plurilinguismo).

Revemos, nessa manifestação, um eco de um discurso construído sobre as propriedades transformadoras atribuídas à colegialidade docente. De modo mais concreto, revê-se a colaboração entre professores como base para a reconstrução de uma unidade que a lógica curricular vigente (compartimentada, rígida) tende a fragmentar: o processo de aprendizagem como um “[...] todo para o qual a acção de vários docentes tem de convergir” (Roldão, 2007, p. 27). Nesse sentido, uma coordenação no trabalho dos professores poderia beneficiar uma visão mais coesa e coerente do currículo escolar (Little, 1990). De forma mais abstrata e geral, a colaboração docente pode figurar-se como um caminho facilitador de uma reforma curricular (Little, 1990), neste caso voltada para a restauração de uma visão holística do percurso de aprendizagem materializado na construção de um *currículo experiencial*.

Do ponto de vista do trabalho docente, o enriquecimento expectável da interação entre diferentes saberes específicos encontra-se na base das oportunidades de aprendizagem em contexto de trabalho (Clement & Vandenberghe, 2000; Putnam & Borko, 2000; Roldão, 2007; Westheimer, 2008). Nesse sentido, o trabalho colaborativo pode figurar-se como oportunidade para trocar, discutir, confirmar e/ou confrontar concepções de ensino (Kelchtermans, 2006; Little, 2002; Meirink, Veijer & Verloop, 2007), ter contato com/experimentar abordagens didáticas alternativas (Formosinho & Machado, 2008; Fullan & Hargreaves, 1992) e iniciar processos de criação que não seriam possíveis através de uma ação individual (Alarcão & Canha, 2013; Meirink, Veijer & Verloop, 2007). Quando realizado em clima de colegialidade baseada no suporte mútuo, pode reduzir a incerteza do ato de ensino, convertendo-se em uma espécie de escudo de segurança e de bem-estar na profissão (Conoley & Conoley, 2010; Kelchtermans, 2006; Little, 1990), um suporte para inovações e para a assunção de riscos implicados no tatear de territórios incertos das mudanças (Allard et al., 2007; Aubusson, Steele, Dinham & Brady, 2007; Ávila de Lima, 2001; Meirink, Veijer & Verloop, 2007; Tudball, 2007; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). À luz dessas considerações, o trabalho colaborativo pode constituir-se como contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Andrade & Pinho, 2010; Canário, 2008; Day, 2001; Westheimer, 2008) e de melhoria na aprendizagem dos alunos (Ávila de Lima, 2001; Little, 1990; McLaughlin & Talbert, 2006).

Ampliando o campo de visão das mais-valias associadas genericamente ao trabalho colaborativo, encontramos um caminho de melhoria das escolas a partir de dentro (Hargreaves, 1998), perspectiva que abre caminho para a contemporânea abordagem das escolas como organizações aprendentes (Senge et al., 2005), reflexivas (Alarcão, 2001 e

2002) ou como comunidades de aprendizagem profissional (Bezzina & Testa, 2005). No cerne dessas designações está uma ideia de concertação entre os indivíduos de uma determinada organização escolar em torno de uma visão coletivamente negociada, num processo contínuo de construção de referenciais comuns que suportam – e para os quais concorrem – os diferentes processos de aprendizagem que têm lugar nesse contexto.

É de se reforçar, neste ponto, a reserva que fizemos anteriormente a respeito do tratamento indistinto dado à rubrica colaboração docente, especialmente quando são discutidas as mais-valias associadas a essa condição de trabalho nas escolas, o que é o caso neste momento. Retomando a leitura de Little (1990, citada por Ávila de Lima, 2002; Forte, 2009; Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; Hernández, 2005 e Kelchtermans, 2006), entre as formas de colaboração docente que mais guardam benefícios para as escolas, para os professores e para os alunos estão aquelas que demandam maior interdependência entre os envolvidos e maior corresponsabilização por metas comuns. Alarcão e Canha (2013) consideram que somente dinâmicas de trabalho conjunto onde haja convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada e antecipação de ganhos podem ser consideradas, de facto, colaborativas e, assim, trazer reais benefícios aos envolvidos, em termos de desenvolvimento profissional e institucional. No entanto, ainda que os autores anteriormente referenciados ofereçam pistas para distinguir as formas de colaboração mais eficazes para o alcance de mais-valias profissionais e institucionais, consideramos que uma leitura dos reais benefícios da colaboração ainda carece da análise das condições contextuais que enformam a manifestação prática das relações profissionais entre os professores.

Essa observação ganha relevo sobretudo quando nos reportamos a situações em que a segurança oferecida pelo trabalho colaborativo sustenta-se na manutenção de modos de trabalho protecionistas, fechados a perspectivas diferentes das defendidas por um grupo e, por isso, pouco ou nada desafiadores das práticas e dos pressupostos que as fundamentam. Neste caso, a agenda do trabalho colaborativo pode caracterizar-se sobretudo por uma postura de *congenialidade*, de conformismos, de evitamento de conflitos (Ávila de Lima, 2001) e de encerramento de espaços de mudança (Ávila de Lima, 2001; Hargreaves, 1998; Kelchtermans, 2006; McLaughlin & Talbert, 2001). É nesse sentido que, ao mesmo tempo que pode estabelecer um ambiente de acolhimento e socialização de novos docentes e, com certas reservas, melhor preparar a escola para lidar com a rotatividade do corpo de professores (Ávila de Lima, 2001; Little, 1990), a colaboração entre os professores pode ser uma agenda opressora do pensamento divergente e manifestar-se como uma forma de exercício da pressão entre pares.

Também carece de uma leitura sobre os propósitos a que serve o discurso de políticas educacionais assentes na ideia de colegialidade docente como instrumento potenciador de transformações e como base de um exercício livre da profissionalidade. Smyth (1999), por exemplo, defende que esse discurso faz parte de uma estratégia mais ampla de atrair os docentes para uma reestruturação das escolas (e da economia, de um modo mais amplo), no sentido de levá-los a cumprir uma agenda política que define as prioridades nacionais e procura aumentar a competitividade internacional. No entendimento do autor, trata-se de uma agenda que oferece aos professores uma aparente autonomia na profissão e, ao mesmo tempo, torna mais rígidos os parâmetros dentro dos quais podem exercer essa autonomia. Da leitura que realiza da obra de Smyth, Neto-Mendes (2005, p. 8) acrescenta ainda que “os sinais de centralização dos sistemas educativos convivem com formas localizadas de controlo pedagógico no seio do trabalho docente através de processos como a colegialidade”.

Em síntese, uma análise sobre a agenda do trabalho colaborativo docente requer, antes de mais, um enquadramento dessa condição de trabalho em situações reais de manifestação, no cotidiano de escolas e professores específicos. A partir dessa contextualização, é possível abordar questões mais específicas dessa agenda, que têm a ver com as suas *condições de emergência* (quer de iniciativa externa à escola, quer a partir de uma mobilização dos professores), com a sua *condução* (se orientada por uma perspectiva de colaborar por colaborar ou se efetivamente voltada para o desenvolvimento de projetos coletivos; se conjugada com espaços e tempos de individualismo, se opressora de pensamentos divergentes; se pautada por relações hierárquicas, se entendida como uma responsabilidade partilhada por todos) e com os *produtos esperados* a partir dela.

3.3 Trabalho colaborativo como possível subversão de regras²⁰

Entendendo *subverter* no seu sentido corrente de contrariar regras instituídas, o trabalho colaborativo como subversão entra em abordagem quando está em jogo a rutura com ordens preestabelecidas e cristalizadas em modos de pensar e de agir, dentro de uma lógica de transformação de práticas (Vieira, 2002b). Essa leitura pode ser válida a partir da simples constatação de que o essencial do trabalho docente é realizado em isolamento (Boavida & Ponte, 2002; Correia & Matos, 2001; Huberman, 1993; Tardif & Lessard, 2005,

²⁰ Subcapítulo inspirado no texto de Fernandes e Vieira (2006), intitulado *A supervisão como um jogo de subversão de regras*.

citados por Roldão, 2007), nas suas turmas, com os seus alunos, sendo essa uma norma em princípio combatida pelos processos de colaboração. No entanto, pode ir além dessa dicotomia isolamento-norma vs. colaboração-subversão e rever as suas bases à luz de *habitus* – convocando o conceito de Bourdieu, explorado por Setton (2002) e Wacquant (2007) – construídos a partir de uma cultura escolar, compreendida, de um modo geral, como

[...] um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditadas, e repartida pelos seus actores, no seio das instituições educativas. (Viñao Frago, 2007, p. 87)

Com efeito, a consolidação histórica de modos de organizar e pensar a escola enquanto instituição social serve de base para a criação de disposições e esquemas de pensamento que, por sua vez, fornecem filtros a partir dos quais são pensadas estruturas e regras que fazem parte do sistema formal de instrução em determinados espaços e tempos. Em atenção a esse estado de coisas naturalizadas na escola, que configuram um conjunto de disposições implícitas no seu currículo oculto, em 1994 Tyack e Tobin cunharam a denominação *grammar of schooling* (gramática da escola) para caracterizar tal conjunto de estruturas sedimentadas que governam a instrução formal, que fornecem matrizes sobre as quais se (re)constrói o conhecimento e a identidade docentes e que, do mesmo modo, oferecem resistências a iniciativas de mudança (Lortie, 1975; Putnam & Borko, 2000; Tyack & Tobin, 1994). Como exemplos de tais estruturas e normas estão a divisão pedagógica do tempo e do espaço (sala de aula como o centro da atividade letiva, atividade essa que, por sua vez, é dividida em unidades temporais rígidas); a alocação de alunos em turmas mais ou menos homogêneas, em graduação serial; a alocação dos professores por turma (professor generalista no ensino primário e professor especialista nos demais níveis de ensino); e a divisão do conhecimento em matérias escolares (Formosinho & Machado, 2008; Tyack & Tobin, 1994).

Nesse panorama, o pensamento sobre subversão no campo educacional pode desenvolver-se a partir do questionamento a implícitos presentes na atual organização da escola. É assim que também se pode encontrar na subversão aquilo que pode sugerir uma antinaturalização de um estado de coisas e, assim, reconhecer a sua raiz desafiadora.

Tendo em conta essa reflexão e uma literatura dedicada a leituras sociológicas da instrução escolar, a colaboração docente como subversão pode encontrar como primeiro desafio a organização das escolas, sobretudo no que diz respeito à arquitetura dos seus espaços e à distribuição dos tempos letivos, que mantém os professores separados entre si por divisórias físicas e mentais (Ávila de Lima, 2002; Fullan & Hargreaves, 1992; Gather Thurler, 2012; Hargreaves, 1998; Huberman, 1993; Lortie, 1975). Reportando-se à realidade

norte-americana da década de 1970, Lortie (1975) cunhou o termo *egg crate school* (“escola-caixa-de-ovos”) para se referir à organização celular da instrução, defendendo que, ao longo da história, as escolas foram organizadas mais em torno da separação dos professores do que da sua interdependência: “[t]he cellular form of school organization, and the attendant time and space ecology, out interactions between teachers at the margin of their daily work” (Lortie, 1975, p. 192).

Dentro dessa lógica, o currículo escolar figura-se como um somatório de contribuições de diferentes professores, de diferentes matérias, em diferentes momentos e em diferentes níveis de instrução, sendo governado por uma filosofia de baixa interdependência entre tarefas. Essa leitura circunscrita a uma realidade e a um tempo específicos pode ser, contudo, ampliada ainda para o contexto ocidental contemporâneo, em que persiste uma visão de escola como um somatório de células (turmas/matérias/professores) em oposição a uma concepção de escola como organismo – ainda que esta última visão tenha vindo a ser reforçada, sobretudo ao longo da última década, entre aqueles que defendem os benefícios da configuração das escolas como redes (Figueiredo, 2001), como organizações aprendentes (Senge *et al.*, 2005) e reflexivas (Alarcão, 2001; 2002).

Com efeito, apesar de um movimento contrário instaurado, a divisão e a especialização têm sido forças determinantes na organização dos currículos escolares. Com base nas leituras históricas de Fullan e Hargreaves (1992), de Lortie (1975) e de Tyack e Tobin (1994), essas tendências são herança da consolidação da escola de massas do século XIX, cujas bases foram construídas a partir do funcionamento industrial da época. De acordo com o pensamento então vigente, uma sequenciação precisa do currículo e agrupamento dos alunos por proficiência poderia permitir que o trabalho de ensino pudesse ser realizado de modo a instruir todos os alunos nas mesmas matérias, da mesma maneira e na mesma marcha. Essas características demonstram similaridades aparentes com uma linha de produção, em que matérias-primas são processadas em etapas isoladas e precisas até se converterem em produto final.

À luz dessas considerações, a colaboração docente poderia assumir contornos subversivos ao contrariar a precisa divisão do trabalho e consequente especialização de tarefas que historicamente foram construídas nos espaços escolares. Em termos práticos, essa *subversão* surge assinalada por Formosinho e Machado (2008) na introdução de *equipas educativas*, exemplo de organização escolar que consiste em agrupar os conteúdos em áreas interdisciplinares; os alunos, flexivelmente, em função dos objetivos a serem alcançados nas diferentes situações de aprendizagem; e os professores, em equipas educativas multidisciplinares. Essa proposta de organização em muito se aproxima da

abordagem de Gather Thurler (2012) sobre o desenvolvimento, nas escolas, de uma inteligência sistêmica, que se alinha com as noções anteriormente referenciadas de escola reflexiva, aprendente, em que

[...] se põe em questão a noção de tarefa e função individuais, flexibilizando as divisões geralmente artificiais, incitando uns e outros a assumir coletivamente a responsabilidade pela realização de todo o processo, e não mais centrar-se na gestão de uma parte dele. (Gather Thurler, 2012, p. 243)

Um outro desafio que o trabalho colaborativo docente como subversão pode encontrar/suplantar está nas pressões exercidas sobre o trabalho dos professores, traduzidas, por exemplo, no descrédito público, em sistemas rígidos de prestação de contas, na carga excessiva de trabalho (Correia & Matos, 2001; Day, 2001; Flores, Viana & Ferreira, 2014; Parente, Vieira, Santos, Pinheiro & Flores, 2014). Como anteriormente nos referimos (no subcapítulo 3.2), em referência a Hargreaves (1998), tais pressões podem criar um contexto em que o individualismo surja como forma de resposta estratégica a um mal-estar instalado na carreira, sendo a sala de aula eleita um espaço privado onde se pode exercer algum poder discricionário. Uma resposta subversiva e, de certo modo, otimista a esse estado de coisas pode advir da constituição de comunidades profissionais como espaços de resistência e conforto (Conoley & Conoley, 2010; Kelchtermans, 2006; Little, 1990; Vieira, 2004, 2009), onde é possível desenvolver o ofício (*artisanship*) da profissão “[...] by sharing knowledge, critiquing each other’s work, inventing and evaluating new practices, and together crafting a shared repertoire of practice” (Talbert & McLaughlin, 2002, p. 340).

A colaboração docente como subversão pode ainda encontrar obstáculos advindos das relações assimétricas de poder ou das desigualdades de estatuto que se fazem presentes nos contextos de trabalho e que podem afetar um sentido de *common ground* entre os professores (Talbert & McLaughlin, 2002). Conforme o que anteriormente discutimos, para autores como Alarcão e Canha (2013) e Boavida e Ponte (2002), as relações colaborativas entre os professores, para assim serem consideradas, precisam ser pautadas por uma colegialidade horizontal. Esta natureza horizontal das relações estabelecidas seria condição necessária para uma gestão partilhada de um empreendimento que se pretende conjunto. A partir dessa premissa, a colaboração docente pode assumir contornos subversivos se imprimir a desconstrução de relações de poder preexistentes nos contextos de trabalho e consequentemente instaurar uma ordem de trabalho diferente, pautada pela horizontalidade.

Particularmente no que diz respeito à diferenciação de estatutos e à consolidação de relações hierárquicas entre professores, Talbert e McLaughlin (2002) chamam atenção para o facto de que as mesmas podem ter origem no estatuto conferido às disciplinas ensinadas. Admite-se, nesse caso, a possibilidade de que, em contexto escolar, determinadas disciplinas sejam mais valorizadas que outras, diferenciação que se reflete na consolidação da

(auto)imagem da docência em determinadas áreas do conhecimento e na forma como se processa a relação entre colegas de diferentes áreas. Partindo dessa observação, no entanto mais voltada para a relação entre professores do ensino vocacional e professores do ensino regular, Little (1993) observa que as diferenças de estatuto advindas do ensino de diferentes disciplinas têm o poder de fortalecer ou enfraquecer a identidade profissional dos professores.

Essa observação recupera uma discussão anteriormente introduzida a respeito dos espaços de poder demarcados pelas disciplinas escolares (subcapítulo 1.1 desta secção). De acordo com o autor que nos serviu de base, as matérias ou áreas curriculares são “[...] o nexo e o nervo que une a profissionalização docente, a cultura escolar e os sistemas educativos nos quais as disciplinas se hierarquizam e habitam” (Viñao Frago, 2007, p. 92). Numa perspectiva semelhante, Roldão (1999) sustenta que as disciplinas constituem uma *quadrícula organizativa*, relacionadas sobretudo com tempos, espaços e modos de trabalho – e não apenas com saberes –, essencialmente pensados para funcionar separadamente. Conforme concluem Stodolsky e Grossman (1995, p. 246), “[s]ubject matter creates not only a conceptual context for teachers, but distinctive operational contexts as well”.

Particularmente no que diz respeito à profissionalização docente, Shulman e Sherin (2004) elevam o papel das disciplinas específicas ao de filtros de visão sob os quais o ensino e a aprendizagem para o ensino são contemplados. Para além disso, baseados nas categorias do conhecimento profissional do professor, introduzidas por Shulman (2004), os autores elegem o conhecimento de conteúdo (*subject matter content knowledge*) e o conhecimento pedagógico de conteúdo (*pedagogical content knowledge*), sobretudo este último, como os fatores mais significativamente influentes no desempenho docente. Isso reforça uma ideia de que a filiação disciplinar assume um papel preponderante na construção da profissão e também na forma como esta responde a demandas reformistas. De acordo com os autores, os problemas trazidos por determinadas reformas educacionais advêm do facto de determinarem aos professores outras formas de lidar com as disciplinas, ou seja, afetam mais diretamente o conhecimento que os professores têm das matérias que ensinam (conhecimento de conteúdo) e das formas de desconstruí-la didaticamente em contextos de aprendizagem (conhecimento pedagógico de conteúdo). McLaughlin e Talbert (2001), por sua vez, no estudo extensivo que desenvolveram em escolas secundárias norte-americanas, concluem que a identidade e os *backgrounds* profissionais dos professores estão conectados às disciplinas.

É nessa tónica que se pode enquadrar ainda um outro desafio à educação em línguas como um projeto colaborativo de professores. No campo específico do ensino de línguas, a operacionalidade de tais projetos – e mesmo de iniciativas singulares de educação

linguística – coloca-se em função das imagens das línguas que circulam em ambiente escolar, uma vez que “[...] as representações dos objectos língua [...] funcionam como guias que conduzem os professores a tomar decisões para a acção” (Andrade & Canha, 2006, p. 61). Foi este um dos pilares sobre os quais se desenvolveu uma das linhas de ação do projeto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*²¹, que pretendia, de um modo geral, evidenciar a origem, organização e dinâmica de imagens das línguas que circulam em sociedade, visando à planificação de um trabalho educativo orientado para uma aprendizagem linguística mais diversificada em contexto português (Andrade, Simões, Moreira, Santos, Araújo e Sá & Pinto, 2007).

Com base em resultados desse projeto, os professores de línguas que fizeram parte do universo dos estudos conduzidos demonstram possuir uma imagem de língua como um objeto estanque no currículo escolar, exterior aos sujeitos que a aprendem, sendo, assim, vislumbrada como um produto a transmitir, com valor instrumental, a sujeitos que devem desenvolver uma capacidade comunicativa próxima da apresentada por um falante nativo/ideal (Andrade *et al.*, 2007). Trata-se de imagens não muito distantes das que concebem o conhecimento linguístico de um sujeito como uma coleção de conhecimentos separados (língua por língua), estanques, justapostos, uma lógica que prevalece, segundo Coste, Moore e Zarate (2009), em detrimento do desenvolvimento de uma competência plurilingue, que é transversal às línguas. A esse respeito, os mesmos autores concluem que “[...] despite a possible multiplicity of educational opportunities the underlying concept often remains the bilingual ideal” (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 24).

A partir dessas reflexões, percebe-se que as imagens que os professores guardam das línguas que ensinam, marcadamente construídas dentro de uma cultura disciplinar pautada pela especialização, dificultam a construção de um olhar ecologizante, global (Araújo e Sá, 2008; Morin, 2002) sobre as mesmas e sobre as suas didáticas. O olhar pautado pela especialização se reflete na pouca maleabilidade com que as línguas podem ser conjugadas com outras, em processos de negociação didática que sustentam a construção colaborativa de projetos plurilingues.

Essas considerações sinalizam consequentes obstáculos a iniciativas de colaboração entre docentes de diferentes áreas disciplinares, particularmente no sentido de serem estabelecidas lógicas curriculares menos fragmentadas no ensino de línguas. Dentro desse raciocínio, o trabalho colaborativo também pode ser subversivo ao intentar construir pontes onde há abismos disciplinares. E os contornos dessa subversão podem ser desenhados, por

²¹ Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência: POCTI/CED/45494/2002) entre 2003 e 2006. Coordenação: Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro).

exemplo, por iniciativas interdisciplinares sustentadas em projetos de trabalho colaborativo, nas quais se procuram instaurar experiências de solidariedade didática (Fourez, Maingain & Dufour, 2008) numa lógica continuada.

Nesse contexto, assumem particular relevância processos de concertação conceptual (Alarcão & Canha, 2013) ou de compatibilização de concepções de ensino (Hernández, 2005), presentes em determinadas agendas de trabalho colaborativo. Essa leitura converge para o que Grangeat e Gray (2008) consideram ser o ajustamento de concepções e de modos de agir (*shared operative models*) na construção de quadros de referência partilhados por professores envolvidos em trabalho coletivo. Trata-se de um conceito que em muito se aproxima da noção de *prática*, um dos elementos estruturais de uma comunidade de prática, no entendimento de Wenger, McDermott e Snyder (2002), que a definem como “[...] a set of frameworks, ideas, tools, information, styles, language, stories and documents that community members share” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 29).

Os processos de negociação assentes na construção de modos coletivos de ação (práticas, *operative models*) demandam uma postura pessoal de abertura a diferentes perspetivas, no sentido de serem encontradas conjugações possíveis, ainda que transitórias, entre modos singulares e modos coletivos de conceber a profissão. No cerne desse processo negocial, potencialmente transformativo, também pode ser encontrado um veio subversivo da colaboração, neste caso mais associado à antinaturalização de perspetivas particulares, ao desafio imposto a concepções individuais arraigadas que se colocam como barreiras ao desenvolvimento profissional.

Ao longo deste subcapítulo, revemos obstáculos que se podem interpor a determinadas formas de colaboração docente que, ao propor novos caminhos de ação, em combate a esses mesmos obstáculos, receberam o rótulo de subversivas. A *subversão*, neste contexto, foi entendida como a instauração de forças contrárias a ordens naturalizadas, normalizadas, implícitas para os sujeitos que constroem e participam do cotidiano escolar. Sob esse mote, refletimos sobre a subversão de modos de trabalho colaborativo docente que desafiam a sedimentada organização escolar; que questionam/transformam relações de poder existentes no contexto das organizações, contornando diferenças estatutárias entre professores e entre disciplinas ensinadas, na instauração de dinâmicas sistémicas de trabalho (e de currículo); que desafiam concepções individuais no sentido de confirmá-las ou transformá-las, dentro de uma lógica de contínuo desenvolvimento profissional. Uma última reflexão não menos importante prende-se com uma condição fundamental para a manifestação de todas essas subversões: a manifestação de dinâmicas colaborativas de trabalho como um reflexo do profissionalismo interativo dos professores.

4 SÍNTESE: REVISITANDO PONTOS DE ANCORAGEM TEÓRICA

Esta secção pretendeu abordar os eixos teóricos centrais deste estudo, a gestão curricular das línguas sob um signo de diluição de fronteiras e, nesse âmbito, agendas envolvidas no trabalho colaborativo docente. Neste momento, importa, em jeito de síntese, sublinhar algumas noções que sustentam o polo conceptual da investigação que se dá a conhecer neste trabalho e, ao mesmo tempo, indicam as lentes sob as quais a mesma é concebida e reportada:

a) Currículo entendido como conceito multi-representacional, que engloba uma dimensão virtual, pretendida (visão do que deve ser aprendido e a tradução dessa visão em documentos e materiais curriculares), uma dimensão implementada (interpretação que é feita dessa visão e operacionalização em situações de ensino/aprendizagem reais) e uma dimensão concretizada (percepção, por parte dos alunos, das aprendizagens) (van den Akker, 2005). Nesse âmbito, a gestão curricular configura-se como um ato decisório (Roldão, 1999, Zabalza, 1995; Wiles & Bondi, 2007), o que torna o currículo um campo ideologicamente situado (Apple, 1999; Santomé, 1995). Trata-se de decisões que não se esgotam nas questões sobre o que ensinar, como, quando (Roldão, 1999), mas também sobre que projeto de cultura e de sociedade se quer formar (Paraskeva 2000a, Santomé, 1995; Tadeu da Silva, 2010). Tais decisões são tomadas em diferentes níveis, desde um supra (internacional), passando por níveis progressivamente mais específicos – macro (nacional), mesmo (organizacional), micro (processual, de sala de aula) – até chegar a um nível nano (individual, da construção efetiva de aprendizagens) (van den Akker, 2005).

b) A gestão curricular das línguas, à luz desse enquadramento, recai numa análise de políticas e planeamentos linguísticos, particularmente focada nos contextos de ensino/aprendizagem (*acquisition planning/language in education planning*) (Cooper, 1989; Hornberger, 2009; Kaplan & Baldauf, 1997; Spolsky, 2004). Nesse sentido, enfatizam-se questões relacionadas, por exemplo, com as línguas a serem incluídas no currículo dos sistemas de ensino, perfis de professores para esse ensino, metodologias a privilegiar, relação a ser estabelecida entre as línguas curriculares e entre essas línguas e outras.

Estes dois primeiros pontos são revisitados em diferentes secções deste documento, sobretudo na parte IV. Nessa secção apresentamos uma análise a documentos curriculares, na qual procuramos, entre outros objetivos, caracterizar a educação em línguas no sistema educativo português à luz de princípios norteadores de uma educação plural a partir das línguas, repto que se alinha com o ponto c), a seguir explicitado. Esses princípios também se

encontram presentes na análise realizada na secção VI, quando procuramos explorar que espaços e tempos projetos colaborativos de educação em línguas encontraram nas dinâmicas departamentais de diferentes escolas. Para isso, fez-se importante analisar que possibilidades professores de línguas exploraram no desenvolvimento de um currículo orientado para uma educação em línguas plural.

c) A consolidação de um contexto transnacional de importância política da aprendizagem de línguas. Nesse cenário, destacam-se diferentes documentos políticos da UNESCO, do CE e da UE no sentido de fomentar a aprendizagem de línguas ao longo da vida, desde os primeiros anos; de diversificar a oferta de línguas nos sistemas de ensino; e de promover a formação inicial e contínua de professores (em especial de línguas). Face a esse cenário, revê-se uma Didática de Línguas sob um signo de diluição de fronteiras (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade, Araújo e Sá, Martins & Pinho, 2012; Andrade, Araújo e Sá, Martins & Pinho, 2014; Araújo e Sá, 2008), na qual o plurilinguismo é assumido como farol identitário (Alarcão *et al.*, 2010). Assim, como eixo orientador da educação em línguas, introduz-se um pensamento sistémico à didática de línguas: na proposta de uma visão curricular mais lata, assente na diluição de fronteiras entre o formal e o não-formal na aprendizagem, no reforço a um maior diálogo entre as línguas nas experiências de ensino e aprendizagem e no apelo a um trabalho mais coordenado entre os professores de línguas.

d) O trabalho colaborativo docente encarado sob uma perspetiva conceptual aberta, que o caracteriza como a expressão de múltiplas formas de concertação entre o trabalho dos professores, concertação essa que pode envolver diferentes dimensões da vida profissional, requerer maior ou menor interdependência entre os pares e ter finalidades diversas (Ávila de Lima, 2002; Kelchtermans, 2006; Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998). Sob esse ponto de vista conceptual, desponta a necessidade de explorar o trabalho colaborativo em contextos reais de emergência, no cotidiano de escolas concretas onde os professores realizam o seu trabalho. Nessa contextualização, importa aprofundar questões mais específicas das agendas envolvidas na colaboração (que finalidades, que espaços e tempos ocupa, ...), que refletem significados que a mesma pode assumir para os sujeitos envolvidos. Ainda nessa contextualização, importa ter em atenção as regras que regem os contextos de ensino, no sentido de analisar se as agendas de trabalho colaborativo docente, particularmente orientadas para o desenvolvimento de abordagens plurais às línguas, tendem a questionar ou adaptar-se a uma *gramática* de organização a escola historicamente consolidada (Formosinho & Machado, 2008; Lortie, 1975; Tyack & Tobin, 1994) e sobre a qual se sustentam concepções sobre a escola, sobre os objetos de ensino (Viñao Frago, 2007),

particularmente sobre as línguas (Andrade & Canha, 2006; Andrade *et al.*, 2007; Coste, Moore & Zarate, 2009).

Tendo em conta sobretudo os pontos c) e d), realizamos, na secção IV, apontamentos sobre uma *gramática* político-normativa que rege a organização das escolas e dita contornos legais para o trabalho colaborativo docente. Na secção V, aprofundamo-nos no propósito de caracterizar o trabalho colaborativo docente no quadro da educação em línguas no contexto de escolas portuguesas, desta vez por meio da análise de significados que lideranças intermédias atribuíram à colaboração docente, em especial na realização da educação em línguas nas suas respetivas organizações escolares. Na secção VI, por sua vez, importou estudar adaptações e subversões que projetos colaborativos de educação em línguas propuseram à gramática de organização da escola.

À luz dessas considerações, desenvolvemos, na próxima secção, o desenho metodológico deste estudo.

III.

Cartografia do estudo

“A research report can be seen to be illuminating context and issues rather than seeking ‘findings’.”
(Sanger, 1996, p. 66)

Encontramos, na referência imagética da navegação, um mote adequado ao percurso traçado por este estudo. Trata-se de um mote que se harmoniza com a natureza exploratória da investigação que ora se apresenta. Como se aprofundará adiante, em foco estará a exploração de caminhos para uma educação em línguas concebida como um projeto de trabalho colaborativo docente em contexto escolar. Nesse mapear de caminhos, estamos conscientes de que o valor está no processo e nas questões que nele se acendem, não negligenciando a própria busca por resultados, que dá corpo e sentido a esse processo.

Inspirando-se nessa reflexão, esta secção foi construída em três capítulos, que procuram expor um percurso de pensamento e ação que sustenta este estudo. Num primeiro momento, recuperamos os objetivos que nortearam a investigação para, em seguida, apresentar as fases que compõem a carta de exploração construída e, por fim, apresentar uma síntese reflexiva sobre todo o percurso, recuperando os fundamentos metodológicos da sua construção.

1. SOBRE OS OBJETIVOS

Ao longo dos capítulos da secção anterior procurámos apresentar as linhas teóricas e epistemológicas desta investigação, situando-a num campo de estudo sobre o desenvolvimento curricular das línguas enquadrado num contexto de diluição de fronteiras, em que o plurilinguismo desponta como farol identitário nos processos educativos que têm como suporte as línguas. Nesse contexto, evoca-se um trabalho mais concertado no âmbito da Didática de Línguas (DL), capaz de instaurar uma visão curricular mais lata, assente na diluição de fronteiras entre o formal e o não-formal no ensino e na aprendizagem, no reforço a um maior diálogo entre as línguas no âmbito das experiências didáticas e, finalmente, no apelo a um trabalho mais coordenado entre os professores de línguas.

Nessa abordagem apresentam-se os contornos de uma agenda específica para a educação em línguas que necessita de ser analisada em contextos reais. Desta forma e tendo em vista o âmbito educacional português, a finalidade geral deste estudo situa-se no *analisar*

possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente. De modo mais preciso, é nossa intenção conduzir duas principais vias de exploração dessas possibilidades, uma mais concentrada em condições macroestruturais do sistema de ensino e outra mais focada em interpretações que delas são realizadas em contextos específicos, particularmente em sentidos que lhe são atribuídos face a uma agenda de educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo.

Neste sentido, colocam-se como objetivos desta investigação:

a) Caracterizar o trabalho colaborativo docente no quadro da educação em línguas em contexto escolar português:

- Analisar espaços, tempos e atividades relacionados com a colaboração docente nas escolas, particularmente em departamentos curriculares de línguas;
- Identificar características institucionais e posturas profissionais que obstaculizam/potenciam relações colaborativas entre professores no quadro da educação em línguas desenvolvida nas escolas.

b) Caracterizar a educação em línguas no sistema público de ensino à luz de princípios norteadores de uma educação plural a partir das línguas:

- Construir um panorama geral do ensino de línguas na organização curricular prescrita, ressaltando estatutos associados a línguas que são objeto de ensino;
- Analisar possibilidades de convergências entre as mesmas, tendo em vista o desenvolvimento articulado de uma educação em línguas.

c) Analisar que espaços e tempos podem ocupar, nas dinâmicas dos departamentos curriculares, projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores do trabalho colaborativo docente.

As questões latentes focalizam o trabalho colaborativo docente e a sua relação com o desenvolvimento de uma educação em línguas articulada em contexto escolar. Tendo em vista essa orientação, o estudo foi conduzido em três fases, duas delas essencialmente sequenciais e correspondentes a um trabalho de campo, no qual foram levantados dados de natureza qualitativa junto a professores, e uma fase de caráter recorrente, dedicada a uma análise de documentos legislativos enquadradores de uma *gramática* político-normativa da escola portuguesa, particularmente no que diz respeito aos principais eixos temáticos que ancoram esta investigação. Estas fases serão abordadas no capítulo a seguir.

Após uma incursão analítica por essas fases, importa explicitar as orientações metodológicas subjacentes tanto à construção e estabilização do foco deste estudo quanto à condução dos procedimentos adotados em campo, que definiram, *a posteriori*, os contornos do desenho de investigação ou a carta de navegação, tal como é nomeado adiante.

2. SOBRE A CARTA DE NAVEGAÇÃO: PORTOS DE ANCORAGEM E EXPLORAÇÃO

Pela natureza da sua finalidade central, analisar possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo entre professores, este estudo pode ser caracterizado, desde logo, como exploratório. Como tal, assumimos a metáfora da navegação como uma referência para o trabalho de campo, este essencialmente orientado pelo imperativo de mapear o espaço pelo qual se navega, o quadro da educação em línguas em contexto escolar português. Nessa construção imagética, as fases da investigação podem ser representadas por faróis, que, simultaneamente, lançam luz sobre a trajetória traçada e sinalizam portos de exploração.

Deste modo, e tal como introduzimos anteriormente, o estudo foi desenvolvido em três fases. Uma dessas fases foi dedicada a um estudo intensivo sobre documentos normativos que estabeleciam diretrizes a ter em conta na compreensão de regras *gramaticais* prescritas no que diz respeito aos eixos temáticos centrais envolvidos no estudo, o trabalho colaborativo docente e a gestão curricular das línguas. As duas outras fases corresponderam a um trabalho de campo, em que foram levantados dados em diferentes contextos, junto a atores que desenvolvem a educação em línguas nas escolas. Conforme se aprofundará adiante, tratou-se de dois momentos quase sequenciais, em que um conjunto de entrevistas exploratórias precedeu o desenvolvimento de um conjunto de encontros sistemáticos entre professores de línguas e professores do 1.º ciclo do ensino básico no âmbito de uma Oficina de Formação creditada, na qual foram desenhados projetos de educação em línguas baseados no trabalho colaborativo entre professores, planos esses orientados para o fomento de uma educação plurilingue nas escolas.

Em atenção a essas notas introdutórias, a seguir apresentamos a carta de navegação do estudo, na qual são explicitadas as suas fases por aproximação aos objetivos colocados. Na sequência, discutimos mais detidamente cada uma das fases envolvidas.

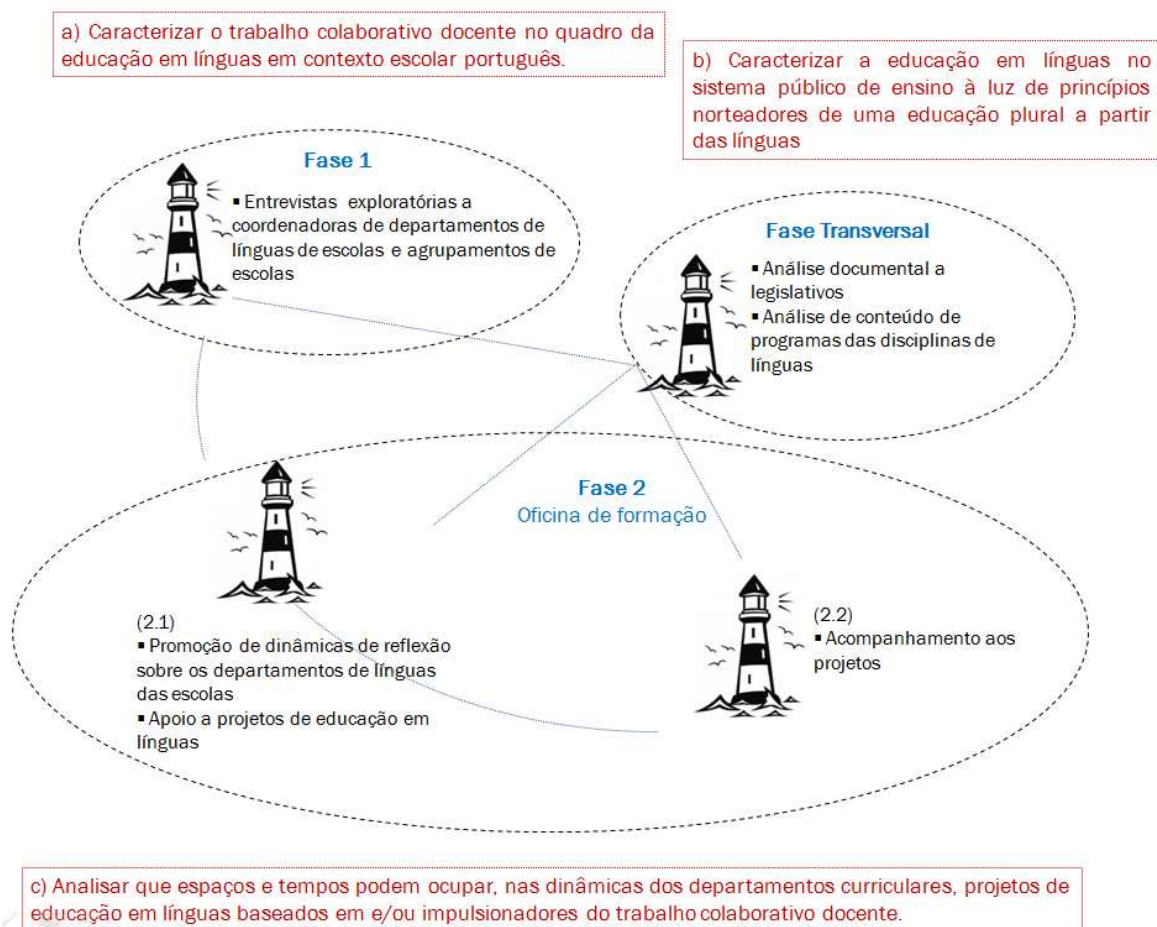


Figura 2: Carta de navegação do estudo (simplificada)

2.1 Porto 1: Entrevistas exploratórias a coordenadoras de departamentos de línguas

No sentido de realizar uma primeira incursão no contexto das escolas, entre novembro de 2011 e abril de 2012 conduzimos um conjunto de entrevistas exploratórias a lideranças intermédias de forma a construir uma compreensão sobre dinâmicas de organização do trabalho docente envolvidas no desenvolvimento do ensino de línguas.

Com base na organização político-administrativa das escolas portuguesas na altura da condução de tais entrevistas, os departamentos curriculares figuravam-se como estruturas de coordenação e supervisão encarregadas de assegurar o trabalho colaborativo dos professores e a contextualização e articulação curricular ao nível das escolas (cf. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, consideradas alterações estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro). Ainda conforme esse quadro normativo, a constituição dos departamentos tinha por base o grupo de recrutamento e as áreas disciplinares dos professores em função dos cursos lecionados e o número de docentes em cada organização

escolar. Tendo em vista essas informações, considerámos os coordenadores de departamentos curriculares, nos quais estivessem agrupadas as disciplinas de línguas, como informantes privilegiados para a pauta de questões selecionadas.

A abordagem a essas questões tinha por objetivo central *caracterizar, na ótica dos entrevistados, o trabalho colaborativo docente no âmbito da educação em línguas realizada no contexto de escolas públicas portuguesas*, mais especificamente: i) analisar espaços, tempos e atividades relacionados com a colaboração docente; e ii) compreender características institucionais e profissionais que facilitam/obstaculizam o desenvolvimento de tais relações colaborativas.

Nesse sentido, o primeiro passo tomado foi o de estabelecer um universo espacial, no qual se pudessem mapear escolas e agrupamentos de escolas a serem tidos em conta. Para esse efeito, considerámos dois concelhos do distrito de Aveiro e fizemos o levantamento de organizações escolares a serem contactadas. Com base na organização da rede escolar vigente no ano letivo 2011/2012, disponível no sítio da então Direcção-Geral de Educação do Centro (DREC), encontrámos, no total, 16 organizações escolares (instituições), sendo:

- 10 agrupamentos de escolas;
- 5 escolas secundárias com o 3.º ciclo do ensino básico integrado; e
- 1 escola secundária.

Em consulta aos regulamentos internos dessas organizações, disponíveis nos respetivos sítios da internet, verificou-se que todas elas previam, na sua organização interna, a constituição de um departamento congregador de todas as disciplinas de línguas ensinadas em cada escola. Para além do departamento de línguas, as instituições também apresentavam, via de regra, um departamento de matemática e ciências, um departamento de ciências sociais e humanas e um departamento de expressões, sendo que nos agrupamentos de escolas somavam-se ainda um departamento da educação pré-escolar e um departamento do 1.º ciclo do ensino básico. De maneira geral, as instituições pesquisadas seguiam as linhas orientadoras do Despacho 27/ME/93, de 22 de março, citado em Albuquerque (1998), que estabelecia as diretrizes de organização das disciplinas em estruturas departamentais.

De posse dessa informação, mantivemos contato telefónico com todas essas escolas e agrupamentos de escolas, no sentido de consultar a disponibilidade dos seus coordenadores de departamento de línguas para uma entrevista. Os principais tópicos previstos para o conteúdo dessa entrevista encontram-se compilados no Anexo I e resumem-se em duas grandes temáticas:

- i) Conceções sobre trabalho colaborativo em contexto escolar – significados, agendas, constrangimentos, exemplos de iniciativas baseadas na colaboração entre professores;
- ii) Conceções sobre as dinâmicas que constituem um departamento de línguas – missão associada, características da unidade orgânica, características ideais de um departamento baseado no trabalho colaborativo e no desenvolvimento curricular articulado, projetos existentes.

Em resposta aos contatos telefónicos, recebemos a autorização para a realização da entrevista em 12 contextos, grupo constituído por oito agrupamentos de escolas, três escolas secundárias com o 3.º ciclo do ensino básico integrado e uma escola secundária. A esse número somou-se ainda uma escola secundária com o 3.º ciclo integrado pertencente a um terceiro concelho de Aveiro, cujo contato com a Coordenadora do departamento de línguas ocorreu com a Oficina de Formação desenvolvida na fase 2 deste estudo.

Da observação ao Quadro 6, adiante, verificamos que a maior parte das entrevistas (8/13) foram realizadas no primeiro semestre do ano letivo de 2011/2012. As demais, por sua vez, espaçaram-se no semestre letivo seguinte. Importa referir que todas as reuniões foram agendadas consoante a disponibilidade manifestada pelos informantes contactados e tiveram lugar nas respetivas escolas em que desenvolviam a atividade docente.

No protocolo de entrevista previa-se que todos os encontros fossem audiogravados e que, posteriormente, o conteúdo fosse integralmente transcrito e enviado para os informantes, estando os mesmos autorizados a realizar as edições que julgassem convenientes. Nas negociações estabelecidas, contudo, não obtivemos autorização para gravar três das reuniões (com as Coordenadoras 8, 10 e 12). Nesses casos, foram tirados apontamentos mais detalhados que, posteriormente, lhes foram enviados para a validação.

De todos os documentos de transcrição e de apontamentos enviados, recebemos duas respostas. Uma delas, da Coordenadora 3, solicitava uma alteração pontual na transcrição da sua entrevista, que se prendia com a supressão de um nome próprio que havia sido citado. A outra resposta, da Coordenadora 12, propunha uma versão revista e desenvolvida das notas realizadas a partir da entrevista que concedeu. Nos dois casos aceitámos todas as alterações propostas.

Em síntese, observamos a situação evidenciada no quadro a seguir, que procura apresentar as principais informações relacionadas com as entrevistas realizadas.

Mês/ano	Instituição (código)	Informante	
		Código	Tempo no cargo (até ano 2011/2012)
11/2011	Instituição 1 – Agrupamento de Escolas	Coordenadora 1	Mais de 10 anos*
11/2011	Instituição 2 – Escola Secundária com o 3.º ciclo integrado	Coordenadora 2	Cerca de 10 anos*
11/2011	Instituição 3 – Agrupamento de Escolas	Coordenadora 3	Cerca de 5 anos*
11/2011	Instituição 4 – Agrupamento de Escolas	Coordenadora 4	1 ano
11/2011	Instituição 5 – Escola Secundária com o 3.º ciclo integrado	Coordenadora 5	3 anos
11/2011	Instituição 6 – Agrupamento de Escolas	Coordenadora 6	8 anos
11/2011	Instituição 7 – Agrupamento de Escolas	Coordenadora 7	4 anos
11/2011	Instituição 8 – Agrupamento de Escolas	Coordenadora 8	3 anos
01/2012	Instituição 9 – Agrupamento de Escolas	Coordenadora 9	3 anos
02/2012	Instituição 10 – Escola Secundária com o 3.º ciclo integrado	Coordenadora 10	3 anos
03/2012	Instituição 11 – Escola Secundária	Coordenadora 11	3 anos
04/2012	Instituição 12 – Agrupamento de Escolas	Coordenadora 12	5 meses
03/2012	Instituição 13 – Escola Secundária com o 3.º ciclo integrado	Coordenadora 13	3 anos

* Quando perguntadas, não souberam indicar uma referência temporal precisa.

Quadro 6: Dados contextuais das entrevistas exploratórias (fase 1)

Quanto ao perfil resumido dos informantes, pontua-se, desde logo, que a totalidade das lideranças intermédias contatadas era do sexo feminino, pelo que, doravante, a referência aos informantes desta fase será feita em conformidade com essa realidade.

No que diz respeito ao tempo em que se encontravam à frente dos departamentos de línguas, informação advinda das entrevistas, observamos a constituição de um grupo misto. Os períodos temporais apontados pelas coordenadoras entrevistadas vão desde cinco meses (a Coordenadora em questão, 12, foi nomeada em substituição de uma colega em baixa médica) a mais de dez anos (Coordenadora 1), sendo que, nesse grupo, uma das coordenadoras (6) encontrava-se em fase de aposentação. Essa amplitude temporal apontada pelas informantes ilustra a história recente da organização departamental das escolas portuguesas, cuja consolidação, após um período experimental (Pereira, 2002), se deu, em finais da década de 1990, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Evidenciadas as ações conduzidas na fase 1 deste estudo, passamos, a seguir, a expor o quadro de ações que compuseram a fase 2.

2.2 Porto 2: Oficina de Formação “Colaborar para uma educação plural a partir das línguas”

Paralelamente à condução das entrevistas com as coordenadoras de departamento, concebemos um programa de formação intitulado *Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*, inicialmente devotado ao público participante dessas entrevistas. A finalidade era a de oferecer algum *feedback* sobre os dados então recolhidos e, ao mesmo tempo, provocar dinâmicas de reflexão sobre os mesmos, no sentido de serem revistos (confirmados/questionados) na conceção de projetos de educação em línguas contextualizados nos respetivos departamentos.

O programa de formação foi submetido à creditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) na modalidade Oficina de Formação, tendo sido certificado sob o registo CCPFC/ACC68778/2011. No plano desenhado para essa edição da Oficina, as sessões teriam lugar na Universidade de Aveiro entre os meses de janeiro e julho de 2012. O principal produto desses encontros sistemáticos consistia num projeto guiado por princípios de educação plurilingue que, na perspetiva dos seus autores, mobilizasse os professores dos departamentos de línguas em dinâmicas colaborativas. De acordo com a indicação fornecida, tais projetos deveriam ser desenvolvidos no ano letivo seguinte (2012/2013).

Procurámos partir, dessa forma, das conceções dos professores a respeito do trabalho colaborativo docente na educação em línguas, manifestas nos planos desenhados, para vislumbrar que lugar(es) poderiam ocupar projetos colaborativos de educação em línguas nos contextos escolares envolvidos na Oficina de Formação. Perspetivas desses atores também estiveram em foco no ano letivo seguinte, quando foi conduzido um conjunto de entrevistas com a finalidade central de aceder ao ponto da situação dos projetos, que, de acordo com a previsão, naquele momento estariam em concretização nos respetivos contextos.

Em síntese, as ações conduzidas nessa fase do estudo dão corpo a duas subfases, quais sejam: a condução de encontros sistemáticos com professores, no âmbito dos quais se apoiou a conceção de projetos de educação em línguas (fase 2.1) e a aferição da situação desses projetos no seu desenvolvimento em contexto, sobretudo através de entrevistas de acompanhamento (fase 2.2). Essas ações, no seu conjunto, procuraram traçar um quadro geral que nos permitisse *compreender que espaços e tempos podem ocupar, nas dinâmicas dos departamentos curriculares, projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores do trabalho colaborativo docente.*

A seguir, explicitam-se as subfases de exploração deste porto.

2.2.1 Os encontros sistemáticos e a constituição de um caso de estudo (Fase 2.1)

Conforme se afirmou anteriormente, o desenho inicial do estudo incluía o desenvolvimento de encontros sistemáticos com as lideranças intermédias entrevistadas na fase 1, no âmbito de uma ação de formação acreditada. Com essas reuniões, dinamizadas pela autora deste estudo em conjunto com as orientadoras, pretendia-se alcançar duas finalidades, registadas no plano de formação acreditado pelo CCPFC:

- i) Promover dinâmicas de reflexão sobre as estruturas de gestão intermédia das escolas, em particular sobre os departamentos de línguas; e
- ii) Apoiar o desenvolvimento de projetos orientados para uma educação em línguas realizada de modo concertado e articulado por meio da colaboração entre os professores.

Planeámos estabelecer, assim, um contexto de pendor interventivo, cujo ponto de partida estava na reflexão conjunta sobre os dados recolhidos nas entrevistas exploratórias. Importa, nesse sentido, traçar um perfil dos participantes nas sessões e explicitar os parâmetros dentro dos quais foram realizados esses encontros, atividade que propomos, respetivamente, nos tópicos a) e b). Por fim, no tópico c), abordaremos os contornos estabelecidos para a investigação realizada nesta subfase, na constituição de um estudo de caso.

a) Sobre os participantes

O plano inicial de trabalhar com o mesmo público participante da fase 1, as coordenadoras de departamento de línguas, não foi possível de ser concretizado dada a baixa adesão registada após os primeiros esforços de divulgação da Oficina de Formação.

Uma primeira divulgação ocorreu no mês de outubro de 2011 por meio do envio de folhetos informativos por correio postal e por correio eletrónico endereçados às escolas e sedes de agrupamento de escolas envolvidas no universo da primeira fase. Posteriormente, ainda naquele mês, difundimos essa ação de formação durante o colóquio *Histórias em Intercompreensão*, realizado na Universidade de Aveiro em 15 de outubro e cujo público-alvo era constituído sobretudo por professores de línguas da região de Aveiro. Como resultado, até ao final daquele mês, haviam sido recebidas seis propostas de inscrição.

Face ao obstáculo colocado pelas poucas inscrições, reforçámos a divulgação da Oficina de Formação através de convites pessoais realizados na ocasião das entrevistas exploratórias, iniciadas em novembro de 2011. Em paralelo, difundimos a mesma num

universo mais amplo do que o das entrevistas, abrangendo todos os agrupamentos de escolas e escolas secundárias do distrito de Aveiro pertencentes à Direcção-Geral de Educação do Centro (ainda com base na organização da rede escolar no ano letivo 2011/2012), com ênfase em contatos previamente estabelecidos com os professores participantes no *Projeto Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, dinamizado na Universidade de Aveiro entre os anos de 2007 e 2010. Nesse reforço mais alargado, remetemos folhetos informativos da Oficina de Formação para os endereços eletrónicos das escolas e dos professores em questão.

Como resultado, foram recebidas mais 17 propostas de inscrição até à primeira semana de dezembro de 2011, que, somadas às seis iniciais, totalizaram 23. Tendo sido estabelecido um máximo de 20 formandos por edição da Oficina de Formação creditada, revelou-se necessário ordenar os formulários de inscrição por data de chegada, de modo a seleccionar os 20 primeiros e perfazer o máximo permitido pela modalidade creditada da formação.

Já na primeira sessão foram registadas duas desistências, número que totalizou sete no conjunto de todas as sessões. Como resultado, um grupo de 13 professores manteve-se estável no decorrer das reuniões, como se pode observar na figura abaixo.

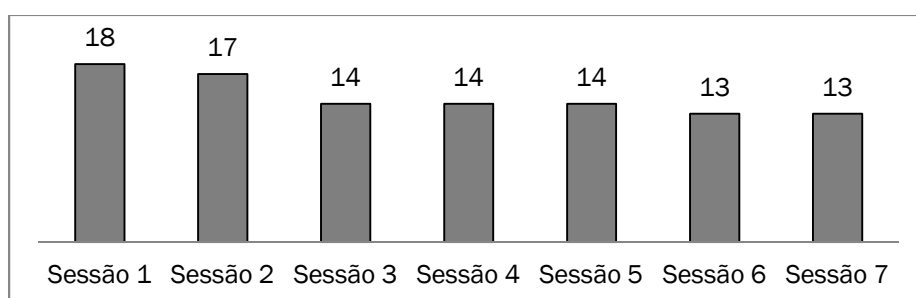


Figura 3: Inscrições ativas no decorrer das sessões da Oficina de Formação (fase 2.1)

Em todas as justificativas que nos foram dadas para a descontinuidade na Oficina de Formação estava indicada a falta de tempo para integrar as dinâmicas propostas nas sessões na agenda profissional. Não tendo sido o nosso objetivo estudar em profundidade as dinâmicas da Oficina de Formação, mas os seus produtos, não nos detivemos numa análise das desistências. Observamos, contudo, que o intervalo crítico das mesmas (entre as sessões 2 e 3) veio na sequência do desafio colocado na sessão 2, tal como se observará adiante, na explicitação do conteúdo das sessões.

O grupo que esteve presente nos sete encontros era constituído, na sua quase totalidade, por professoras – 12 participantes do sexo feminino e um do sexo masculino (Professor C, no quadro a seguir). Todos eram professores de línguas no 2.º e/ou 3.º ciclo(s)

do ensino básico e/ou no ensino secundário, à exceção de duas professoras (E e F, no mesmo quadro) que se dedicavam ao 1.º ciclo do ensino básico, no âmbito da educação especial.

Entre os docentes envolvidos, havia três coordenadoras de departamento de línguas (Coordenadoras 5, 11 e 13 nos quadros 6 e 7), que foram também entrevistadas na fase 1 deste estudo. Uma dessas coordenadoras inscreveu-se como resposta ao convite feito na sequência da entrevista realizada na fase 1 e as demais foram contatadas para entrevista na sequência da inscrição na Oficina.

Para além das instituições de origem das três coordenadoras inscritas (Instituições 5, 11 e 13), duas outras instituições também foram alvo das entrevistas exploratórias da fase 1, as Instituições 10 e 12, das quais provinham cinco das professoras inscritas na Oficina de Formação (Professoras A, B, H, I e J, conforme o quadro abaixo).

Participante (código)	Área(s) de ensino	Anos na profissão (até 2011/2012)	Situação profissional (cf. arts. 25.º e 33.º do Decreto-Lei n.º 41/2012)	Instituição (código)
Professora A	Inglês e alemão	21	Professora do quadro de escola	Instituição 10
Professora B	Inglês e alemão	10	Professora do quadro de escola	
Professor C	Português	18	Professor do quadro de escola	Instituição 14
Professora D	Inglês	21	Professora do quadro de escola	Instituição 15
Professora E	1.º ciclo – Educação Especial	6	Professora contratada	Instituição 16
Professora F	1.º ciclo – Educação Especial	5 (aproximados)	Professora contratada	Instituição 17
Professora G	Francês	20	Professora contratada	Instituição 18
Professora H	Espanhol e Francês	25	Professora do quadro de escola	Instituição 12
Professora I	Inglês	16	Professora do quadro de zona pedagógica	
Professora J	Inglês	16	Professora do quadro de zona pedagógica	
Coordenadora 5	Português	30	Professora do quadro de escola	Instituição 5
Coordenadora 11	Inglês	36	Professora do quadro de escola	Instituição 11
Coordenadora 13	Francês	31	Professora do quadro de escola	Instituição 13

Quadro 7: Perfil dos participantes na Oficina (fase 2.1)
(Sombreados contextos e/ou participantes envolvidos na fase 1 (entrevistas exploratórias))

Ainda quanto ao perfil do grupo participante da Oficina de Formação, pode-se afirmar que se tratava de um grupo heterogéneo, no que diz respeito aos anos de profissão, com professores dos 5 aos 36 anos de exercício da docência. Entretanto, a predominância estava em professores com 18 ou mais anos de profissão (10 dos 13 participantes enquadrava-se

nessa situação) e pertencentes ao quadro das escolas (8 dos 13 participantes assumia esse atributo). É de se assinalar ainda o facto de as coordenadoras inscritas serem as que mais anos de serviço possuíam, o que pode ainda indiciar um reflexo da antiga lógica de nomear, para cargos de coordenação, *professores titulares*, ou seja, professores em estágio avançado da carreira [cf. interpretação nossa do *Estatuto da Carreira Docente* (ECD), versão do Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro]. Tratava-se de uma lógica que, mesmo revista (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho), ainda se fazia presente no enquadramento legal que regia o perfil de lideranças intermédias para as estruturas de organização das escolas naquela altura (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

b) Sobre o conteúdo das sessões

No plano de desenvolvimento da Oficina, estava prevista a ocupação de 25h presenciais conjuntas e de 25h não-presenciais, o que garantiria oferta de dois créditos de formação aos professores inscritos que cumprissem os requisitos formais de avaliação. De modo a permitir uma condução, por etapas, das ações planeadas, esta carga horária foi distribuída em sete sessões mensais realizadas entre janeiro e julho de 2012.

Tendo em vista as finalidades de, por um lado, provocar a reflexão sobre as dinâmicas de funcionamento dos departamentos de línguas e, por outro, apoiar a conceção de projetos de educação em línguas para esses contextos, o conjunto das sessões foi estruturado de modo a serem abordados quatro principais temas: a) trabalho colaborativo docente; b) políticas linguísticas educativas; c) análise estratégica de contextos; e d) elaboração de projetos em educação. Como ponto de partida para a abordagem a esses assuntos, foram consideradas experiências e conceções trazidas pelos participantes sobre as temáticas em questão, assim como as linhas gerais do enquadramento teórico que sustenta este estudo.

O mapa das atividades que ocuparam as sessões pode ser consultado, em detalhe, no Anexo II e, em resumo, na figura seguinte:

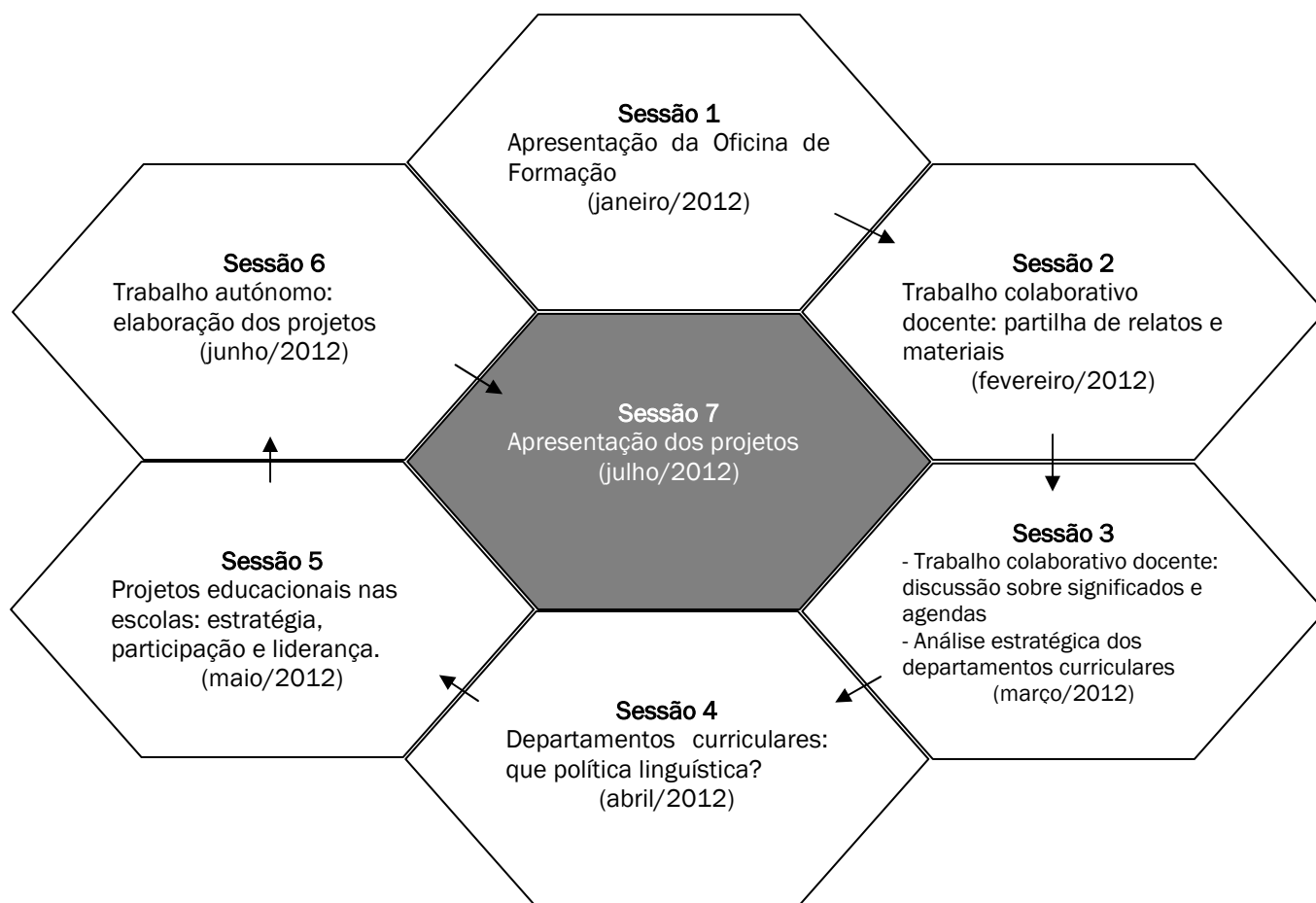


Figura 4: Mapa das sessões da Oficina de Formação (fase 2.1)

Importa referir que, nas atividades propostas durante a primeira sessão, esteve a apresentação das finalidades gerais e das atividades incluídas nesta investigação, que se colocava como contexto enquadrador da Oficina de Formação. Nessa mesma ocasião, foi solicitada aos participantes a autorização para a recolha dos documentos que seriam produzidos, bem como realizar audiografações de alguns momentos das sessões. Para o efeito, foi distribuído o documento disponível no Anexo III, em que os participantes, se assim o desejassem, assinavam um termo de consentimento informado. Ressalta-se que a não assinatura do documento não foi colocada como razão impeditiva para a frequência na Oficina ou como razão para tratamento diferenciado no âmbito da mesma. Os efeitos revertiam apenas para este estudo.

Também é importante pontuar que todas as sessões foram objeto de avaliação por parte dos formandos, tendo por base um questionário semiaberto orientado para a receção de respostas anónimas. Interessava-nos conhecer, entre outros aspetos, a apreciação que os formandos tinham em relação a mais-valias das sessões; sobre até que ponto cada uma das sessões tinha sido capaz de: i) contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes; ii) fomentar reflexão em torno de dinâmicas presentes nos departamentos de

línguas; e iii) estabelecer bases para o desenvolvimento de projetos de intervenção para esses contextos. Para classificar o contributo de cada sessão em cada uma dessas três dimensões foi utilizada uma escala de tipo Likert, de cinco pontos, dispostos em função da seguinte correspondência: 1 - “nada importante”; 2 - “pouco importante”; 3 - “importante”; 4 - “muito importante”; e 5 - “extremamente importante”.

De acordo com as avaliações realizadas em relação ao contributo das sessões nos formulários de avaliação, sintetizadas no Anexo IV, observamos que, nas três dimensões avaliadas em três momentos distintos (sessão 1, sessão 4 e sessão 7), houve um padrão semelhante. Na primeira sessão, a grande maioria dos participantes classificou o contributo da mesma como “muito importante”, no sentido de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional (i), de fomentar reflexão sobre os departamentos de línguas (ii) e de estabelecer bases para a construção de projetos para esses contextos (iii). No decorrer das sessões, houve um aumento significativo das classificações que indicavam que o contributo das atividades era “extremamente importante” para potenciar as três dimensões referidas.

Como desafio de fundo, apresentado na segunda sessão, estava a elaboração de um projeto que pudesse dar resposta à questão: “se tivessem que repensar o departamento na perspetiva de colaboração em educação em línguas, o que fariam?” (PowerPoint da sessão 2). De acordo com as indicações oferecidas, esses projetos seriam desenvolvidos nos respetivos contextos a partir do ano letivo seguinte (2012/2013).

Em torno dessa questão central, as atividades que foram sendo propostas procuravam suportar a elaboração dos projetos de intervenção. Nesse sentido, foram desenvolvidas e documentadas as seguintes atividades:

- i) autocaracterização e caracterização do departamento em que o(a) professor(a) exercia a sua atividade docente (sessão 1);
- ii) partilha em grupo de um relato e/ou material considerado(s) exemplo(s) de trabalho colaborativo e de desenvolvimento curricular articulado no âmbito educação em línguas (sessão 2);
- iii) registo de ideias estruturantes sobre trabalho colaborativo docente a partir de leituras indicadas (sessão 2);
- iv) elaboração de um diagnóstico estratégico do departamento, com recurso da análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats), à luz do desafio lançado (sessão 3);

v) construção de um projeto de educação em línguas para o próprio departamento (sessão 4 e seguintes);

vi) apresentação, em grande grupo, do projeto elaborado (sessão 7);

vii) auto e heteroavaliação dos planos desenhados (sessão 7);

viii) reflexão individual escrita sobre as perspectivas de concretização do projeto elaborado (atividade posterior às sessões).

A partir destas atividades, um conjunto de quatro documentos foram produzidos, sendo dois de caráter individual e os demais de natureza essencialmente coletiva, tal como se indica no quadro abaixo.

Individuais	Individuais/coletivos	Coletivo
<ul style="list-style-type: none">▪ Caracterização pessoal e caracterização do departamento de origem (13 documentos)▪ Reflexão individual escrita sobre as perspectivas de concretização do projeto elaborado (13 documentos)	<ul style="list-style-type: none">▪ Análise estratégica do departamento (análise SWOT) (9 documentos)*▪ Formulário de autoavaliação do projeto elaborado (8 documentos)**▪ Formulários de avaliação dos projetos dos colegas (43 documentos)**	<ul style="list-style-type: none">▪ Projeto para o departamento (5 documentos)

* Coletivo nas análises realizadas por professores da mesma instituição.

** Coletivo(s) em alguns casos.

Quadro 8: Documentos produzidos no âmbito da Oficina de Formação (fase 2.1)

Os documentos de caráter coletivo foram elaborados em grupos cuja formação se deu através de diferentes lógicas. Dessa forma, a preparação da análise estratégica dos departamentos constituiu uma tarefa coletiva para as professoras A e B, que elaboraram a análise estratégica do departamento de línguas a que estavam afetas na Instituição 10, e para as professoras H, I e J, que analisaram estrategicamente o departamento de línguas da Instituição 12. Nos demais casos, essa tarefa assumiu caráter individual.

Para a elaboração dos projetos, por sua vez, os participantes organizaram-se em cinco grupos, segundo uma lógica autogestionária, tendo originado dos mesmos cinco propostas:

- Projeto 1 – Professora A, Professora B e Professor C;
- Projeto 2 – Professora D e Coordenadora 13;
- Projeto 3 – Professora E e Professora F;
- Projeto 4 – Professora G, Coordenadora 5 e Coordenadora 11;
- Projeto 5 – Professora H, Professora I e Professora J.

Cada grupo elaborou um plano em linhas gerais tendo como referência a proposta estruturada no Anexo V, que posteriormente foi especificada em função da leitura que os professores-autores realizavam sobre os seus contextos de trabalho e que, em alguns casos, foram concretizadas nas análises SWOT integradas nos textos dos projetos.

Os projetos apresentados foram ainda objeto de avaliação dos pares no decorrer da sessão 7. De modo a recolher as apreciações dos participantes em relação ao próprio projeto e ao projeto dos colegas, foi distribuído um formulário de avaliação (Anexo VI), que tecnicamente corresponde a um inquérito por questionário de questões semiabertas. Este documento foi construído com base num guião de avaliação facultado na sessão 6 (segunda parte do Anexo VI) e tinha como objetivo recolher impressões dos respondentes em relação às seguintes dimensões:

- Questões levantadas – clareza, pertinência e relevância para o(s) contextos envolvido(s), orientação para a mudança de perspetivas;
- Objetivos colocados – orientação para ação e/ou compreensão de uma realidade, harmonia interna;
- Pressupostos teóricos de base – refinamento da problemática, investimento reflexivo;
- Estratégias – adequação aos objetivos colocados e ao(s) contextos envolvido(s), leitura do(s) contexto(s), planeamento do processo de avaliação do projeto;
- Abrangência das ações planeadas – contextos e atores envolvidos; e
- Potencial de mobilização – articulação entre contributos de diferentes atores envolvidos ou a envolver, estratégias para cativar pessoas para a dinamização das atividades planeadas, dinâmicas de interação entre pares conducentes à aprendizagem profissional, articulação entre diferentes disciplinas.

Tendo em conta o conjunto de dados recolhidos no âmbito das sessões, fez-se necessário pontuar os limites da análise realizada sobre os mesmos, tendo em vista o objetivo central desta fase da investigação. Para esse efeito, constituímos um estudo de caso cujas características são discutidas no tópico c), a seguir.

c) Sobre o caso em estudo

Considerando o contexto explicitado nos tópicos anteriores e as múltiplas possibilidades que se abriam a estudo, fez-se necessário limitar um foco de atenção que servisse os propósitos desta investigação, que assumiu contornos mais amplos que a fase

dedicada à dinamização da Oficina. Desta forma, constituímos um caso a ser estudado, de modo a orientar os esforços de análise desta fase que gerou uma riqueza de dados, nem todos diretamente relacionados com o nosso objetivo central de analisar possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente.

À luz desse objetivo, importou-nos analisar mais detidamente *o trabalho colaborativo docente como contexto de educação plurilingue em projetos para estruturas departamentais das escolas*, sendo este o caso constituído para estudo. Nesse âmbito, cada projeto elaborado serviu como uma unidade de análise em particular.

Esta metodologia mostrou-se adequada para este momento do estudo porque, em primeira instância, não havia uma clara definição dos limites entre o fenómeno estudado, a planificação da educação plurilingue como projeto de trabalho colaborativo, e o contexto no qual a mesma teve origem, a Oficina de Formação. A investigação, desta forma, tem em conta um fenómeno contemporâneo inserido no seu contexto real de emergência e assume que as interpretações construídas sobre esse fenómeno são situadas nesse contexto (Lüdke & André, 1986). Esse forte traço situacional dos fenómenos em estudo consubstancia mais uma das características apontadas por Yin (2005) para os estudos de caso.

Uma outra característica apontada pelo mesmo autor recai sobre o pouco controle que o(a) investigador(a) tem sobre o fenómeno em análise. No âmbito deste estudo, e apesar de o caso surgir no seio de um programa de formação com contornos planeados, não existia, à partida, total controle sobre os acontecimentos que definiram o caso, uma vez que as planificações/projeções realizadas pelos professores-autores dos projetos partiram das suas conceções sobre os seus contextos de trabalho e sobre as possibilidades de ação nesses mesmos contextos. Nesse particular, o estudo de caso planeado pode ser caracterizado como interpretativo, sob o ponto de vista do conhecimento que se esperava produzir (Ponte, 2006), uma vez que a intenção é a de conhecer a realidade tal como é perspectivada pelos atores que nela intervêm, os professores-autores dos projetos. Também se pode ressaltar o caráter analítico do estudo de caso planeado, no sentido de que o seu propósito final era o de problematizar, mais do que descrever, o seu objeto (Ponte, 2006).

Um terceiro ponto característico dos estudos de caso, de acordo com Yin (2005), deriva das questões de investigação que os antecedem. De acordo com o autor, trata-se de uma estratégia de investigação recomendada quando as questões de partida remetem para o *como* e para o *porquê*, o que, desde logo, evidencia a sua orientação para a descoberta (Lüdke & André, 1986). Nesse sentido, admitindo-se que o objetivo específico associado ao estudo de caso aqui em abordagem é o de compreender *como* um departamento pode gerir espaços e tempos na promoção de projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores de dinâmicas de colaboração entre professores – na perspetiva dos autores

dos mesmos –, observa-se uma adequação da questão latente e a estratégia da constituição de um estudo de caso para abordá-la.

Com base nessas observações, pode-se dizer ainda que se trata de um estudo de caso instrumental (Stake, 2009; ver também Morgado, 2012), no sentido em que se pretende, a partir da compreensão do caso em si – a planificação da educação plurilingue como projeto de trabalho colaborativo no contexto departamental das escolas –, analisar espaços e tempos encontrados, na dinâmica dos departamentos, para a promoção de tais projetos. Sustentamo-nos, assim, sobre um caso único, cujo fundamento lógico recai sobre a sua natureza potencialmente reveladora (Yin, 2005) para aquilo que se procura investigar nesta fase, configurando-se numa situação em que, nas palavras de Bastos (2014, p. 217), “o interesse no caso advém do contributo que a compreensão do caso particular pode dar a uma compreensão mais alargada [...]”.

Compreendendo, pois, cada projeto como uma unidade incorporada de análise (Yin, 2005), foram considerados como dados relevantes para este estudo de caso:

- i) os projetos elaborados pelos participantes na Oficina de Formação;
- ii) os formulários de auto e heteroavaliação desses projetos; e
- iii) as reflexões individuais escritas em torno das perspetivas de concretização das ações planeadas.

Em atenção às informações até então apresentadas, o esquema abaixo procura explicitar as linhas gerais do caso constituído para esta fase do estudo.

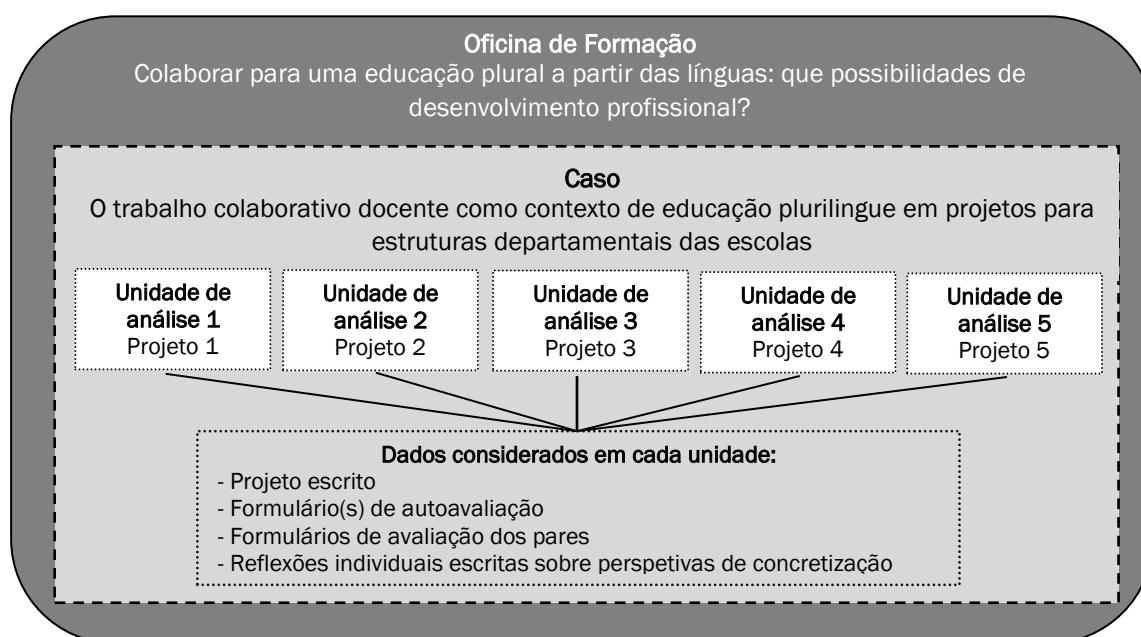


Figura 5: Esquema do estudo de caso planeado (fase 2.2)
Adaptado do modelo de Projetos incorporados de caso único de Yin (2005)

É importante pontuar, por fim, que não desconsideramos o caráter interventivo deste estudo de caso, transparente desde o seu contexto de emergência, uma Oficina de Formação criada para esse efeito, até às sementes presentes nos projetos analisados. Nesse sentido, como orientação deste estudo, assumimos, desde logo, uma perspetiva praxeológica e interventiva da DL (Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Araújo e Sá, 2000), ocupada da construção de conhecimento mediado pela intervenção no terreno educativo. Desse quadro, os resultados formativos sobre os seus participantes (incluindo as dinamizadoras) podem se converter em alvo de futuros estudos.

Apresentadas as principais informações relacionadas com a dinamização da Oficina de Formação, âmbito de emergência de projetos voltados para departamentos de línguas (sobretudo), passamos a expor as principais ações conduzidas para o acompanhamento do desenvolvimento desses projetos nos respetivos contextos para os quais foram elaborados.

2.2.2 O acompanhamento a projetos de educação em línguas (Fase 2.2)

Em novembro de 2012, cerca de dois meses após o arranque do ano letivo 2012/2013, contactámos os professores participantes na Oficina de Formação de modo a consultar o ponto da situação dos projetos e colocarmo-nos à disposição para apoiar, em presença, o desenvolvimento das atividades previstas. Nesse contato, estabelecido por meio de correio eletrónico, colocámos duas questões: se tinha havido oportunidade de discutir com os colegas de departamento as ideias registadas nos projetos e se havia sido possível dar início às atividades planeadas, de modo a negociá-las e torná-las alvo de contextualização.

Como resposta, seis participantes manifestaram-se, as Professoras D, E e G, o Professor C e as Coordenadoras 11 e 13. Em nenhuma delas, contudo, foi solicitado o nosso apoio.

Em janeiro de 2013, cerca de seis meses após o encerramento da Oficina de Formação, organizámos um seminário, *Colaborar para uma educação plural a partir das línguas - um epílogo*, de modo a reunir novamente os 13 professores participantes na Oficina de Formação. A principal finalidade do seminário era a de estabelecer um espaço de debate sobre o ponto da situação dos projetos, incluindo os participantes que não tinham respondido ao contato estabelecido em novembro de 2012. Para tal, foi planeado um roteiro de temas que serviriam como ponto de partida para o debate (Anexo VII). Esperava-se, com esse debate, explorar os seguintes tópicos:

- i) situação dos departamentos no ano letivo 2012/2013;

- ii) ponto da situação dos projetos (condições naquele momento presentes para a concretização das ações planeadas);
- iii) processo de negociação dos projetos nos respectivos contextos (recepção do plano, ajustes realizados, negociações conduzidas);
- iv) papéis envolvidos na dinamização das atividades desenvolvidas;
- v) balanço pessoal sobre o desenvolvimento do projeto (fatores facilitadores/inibidores do desenvolvimento do plano, mais-valias identificadas no processo, satisfação com os rumos tomados, motivação para repetir a experiência em anos seguintes, possibilidades ainda a serem exploradas).

Foram registadas apenas quatro presenças na ocasião do seminário, evento que havia sido marcado após consultar os 13 professores-autores dos projetos sobre outras possibilidades de agendamento. Essa baixa adesão por parte do público-alvo pode ser explicada pelo facto de já não se tratar de uma atividade relacionada com a Oficina de Formação creditada, sendo a presença naquela ocasião apenas uma forma de envolvimento com as dinâmicas planeadas para além da ação de formação.

Face a esse obstáculo, alterámos a estratégia inicial de realizar um debate em grande grupo e procedemos a entrevistas individuais em torno das temáticas anteriormente expostas (e compiladas no Anexo VII). Nesse sentido, dos quatro participantes que se fizeram presentes no seminário, três concederam-nos entrevistas no mesmo dia (Professor C, Professora G e Coordenadora 11).

Posteriormente, os demais participantes foram consultados, por correio eletrónico, sobre a disponibilidade que teriam para serem entrevistados. Como resposta, foram agendadas entrevistas com a Coordenadora 13 (em janeiro de 2013), com as Professoras A e B (em conjunto, em fevereiro de 2013) e com Professora D (em janeiro de 2013). Como resultado, foram realizadas seis entrevistas de acompanhamento com sete participantes da Oficina de Formação. Para além das entrevistas, foram ainda recebidas correspondências eletrónicas, com informações sobre o andamento dos projetos por parte das Professoras B, H, I e J e da Coordenadora 13.

Desta forma, e em jeito de síntese, consideramos como dados capazes de informar o andamento dos projetos no ano letivo 2012/2013 os expostos no quadro a seguir.

Correspondência eletrônica (9 documentos)	- Professor C - Professora D - Professora E - Professora G - Coordenadora 11 - Coordenadora 13	Novembro/2012
	- Professora B - Professoras H, I e J (mensagem coletiva) - Coordenadora 13	Janeiro a maio/2013
Entrevistas semiestruturadas (6 reuniões)	- Professor C - Professora D - Professora G - Coordenadora 11 - Coordenadora 13	Janeiro/2013
	- Professoras A e B	Fevereiro/2013

Quadro 9: Dados considerados no acompanhamento aos projetos (fase 2.2)

2.3 Porto 3: A *gramática* político-normativa de referência

Conforme introduzimos neste capítulo, paralelamente às outras fases conduzimos uma análise de documentos normativos reguladores de temáticas diretamente envolvidas neste estudo: a) o trabalho colaborativo docente na organização e gestão das escolas e no estatuto e condições de trabalho dos professores; e b) estruturação geral do ensino de línguas. A construção do quadro referencial normativo teve como principais objetivos *caracterizar o trabalho colaborativo docente no discurso instituinte, particularmente no quadro da educação em línguas*, por um lado, e *construir um panorama da educação em línguas em contexto português, assumindo como referência princípios da educação plural a partir das línguas*, por outro.

Tendo em vista esses objetivos, a recolha e o tratamento dos documentos foram realizados em duas frentes. Uma dedicou-se à construção de um quadro referencial que informasse o estatuto do trabalho colaborativo docente nas bases do sistema educativo português, no *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino*, no *Estatuto da Carreira Docente* e no *Perfil geral de desempenho profissional dos educadores e professores*. A outra frente voltou-se para a construção de um retrato da educação em línguas a partir do currículo prescrito em normativos reguladores das matrizes curriculares dos ensinos básico e secundário e em programas homologados para as disciplinas de línguas a nível nacional.

Com atenção à extensão temporal do estudo, que envolvia os anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013, e às sucessivas mudanças observadas em algumas matérias pertencentes às temáticas em questão, procedemos ao levantamento de todos os documentos vigentes no período considerado, registando alterações e revogações no

percurso. Como resultado, foram recolhidos e analisados 37 documentos oficiais (15 textos legais elencados abaixo e 22 programas curriculares), dispostos no Quadro 10.

Documentos analisados	
Objetivo: caracterizar o trabalho colaborativo docente no quadro da educação em línguas	Objetivo: traçar um panorama da educação em línguas no currículo prescrito
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bases do Sistema Educativo <ul style="list-style-type: none"> - Lei n.º 49/2005 - Lei n.º 85/2009 ▪ Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Ensino <ul style="list-style-type: none"> - Decreto-Lei n.º 75/2008 - Decreto-Lei n.º 224/2009 - Decreto-Lei n.º 137/2012 ▪ Estatuto da Carreira Docente <ul style="list-style-type: none"> - Decreto-Lei n.º 270/2009 - Decreto-Lei n.º 75/2010 - Decreto-Lei n.º 41/2012 - Decreto-Lei n.º 146/2013 ▪ Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores e Professores <ul style="list-style-type: none"> - Decreto-Lei n.º 240/2001 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matrizes curriculares dos ensinos básico e secundário <ul style="list-style-type: none"> - Decreto-Lei n.º 6/2001 - Decreto-Lei n.º 50/2011 - Decreto-Lei n.º 42/2012 - Decreto-Lei n.º 139/2012 - Decreto-Lei n.º 91/2013 ▪ Programas homologados para as línguas <ul style="list-style-type: none"> - 22 documentos (consultar Anexo XI)

Quadro 10: Documentos normativos analisados

Pela organização desses documentos em função dos principais momentos deste estudo, analisámos o panorama normativo por referência a três eixos temporais:

- i) o primeiro semestre do ano letivo 2011/2012, momento em que foi realizada grande parte das entrevistas exploratórias (fase 1);
- ii) o segundo semestre desse mesmo ano, período temporal em que decorreu a Oficina de Formação, no âmbito da qual foram desenhados projetos a serem desenvolvidos no ano letivo seguinte (fase 2.1); e
- iii) o ano letivo 2012/2013, momento previsto para o desenvolvimento dos projetos elaborados na Oficina de Formação (fase 2.2).

Como resultado, registamos os enquadramentos informados nos Anexos VIII e IX, que dão conta, respetivamente: i) do panorama legislativo respeitante à organização do sistema educativo, à gestão dos estabelecimentos de ensino e ao estatuto e perfil de desempenho docente; e ii) das matrizes curriculares prescritas ao sistema de ensino. Todos esses documentos foram objeto de esforços de análises guiadas pela finalidade de identificar informações relevantes sobre as matérias investigadas e, ao mesmo tempo, levantar questões a serem aprofundadas nas demais fases desta investigação, caracterizando-se

como um recorte misto entre a abordagem orientada por problemas (*problem-oriented approach*) e a abordagem orientada pelas fontes (*source-oriented approach*) (Duffy, 2010).

Esse mesmo recorte esteve na base do tratamento dos programas das disciplinas de línguas. Nesse caso, contudo, a análise foi estruturada por categorias previamente estabelecidas, mas definidas em diálogo com o conteúdo dos documentos em questão, numa lógica recorrente entre dados e categorias na construção de inferências (Bardin, 2007; Vala, 1989).

Por fim, importa pontuar que, pela sua natureza, esta fase dedicada à análise documental assumiu um caráter recorrente e transversal em relação às fases 1 e 2. Por se tratar da abordagem direta a um discurso instituinte, a mesma foi sendo recuperada, ainda que indiretamente, nas reflexões propostas nas entrevistas exploratórias iniciais (fase 1) e nas dinâmicas da Oficina de Formação (fase 2). Essa recorrência também pode ser justificada pela necessidade de manter a atualidade do discurso instituinte, uma vez que, tal como observamos, ditou um contexto em constante mudança.

3. SOBRE OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO CAMINHO: UMA SÍNTESE COMENTADA

No capítulo anterior foram expostas as fases envolvidas no percurso de interrogação sobre caminhos possíveis para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo no contexto das escolas. Como se observou, tratou-se de momentos metaforicamente representados como portos de ancoragem de uma carta de navegação construída ao longo da investigação, tendo em vista os obstáculos que iam surgindo ao longo do percurso. Nesse sentido, foram destacados três grandes portos: i) um conjunto de entrevistas exploratórias a coordenadoras de departamentos de línguas de escolas e agrupamentos de escolas; ii) a promoção de dinâmicas de reflexão sobre os departamentos de línguas e o suporte à conceção de projetos de intervenção para esses contextos no âmbito de uma Oficina de Formação; e iii) a construção de enquadramentos normativos de referência com base na recolha e análise de documentos reguladores das temáticas centrais envolvidas no estudo (organização e gestão das escolas, estatuto e condições de trabalho dos professores e estruturação geral do ensino de línguas).

Neste momento, cabe explicitar os fundamentos metodológicos da investigação conduzida. Com este objetivo, desenvolvemos este capítulo em três momentos: um primeiro dedicado a uma discussão sobre a orientação epistemológica do estudo; um segundo

orientado para uma sustentação das técnicas de recolha e análise de dados utilizadas; e um terceiro e último dirigido a uma sistematização do desenho do estudo.

3.1 A orientação epistemológica

Face aos objetivos colocados, ao contexto em que foram desenvolvidos os trabalhos investigativos e à forma como foram desenvolvidos, a orientação tomada por este estudo foi a qualitativa. Como sustentação, partimos do pressuposto de que essa filiação epistemológica traz consigo, nas palavras de Pacheco (1995, p. 13), a “[...] partilha de um corpo específico de conhecimentos e de atitudes face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação”. Também é dentro da orientação qualitativa que situamos os critérios de cientificidade do estudo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

Recuperando as características amplamente associadas aos estudos de natureza qualitativa, verificamos que, em primeiro plano, esta se caracteriza como uma investigação realizada em e sobre contextos reais e quotidianos (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009). Neste caso específico, os departamentos de línguas de escolas e agrupamentos de escolas assumem a centralidade das atenções, ainda que este estudo se tenha estendido a pelo menos outros dois contextos, a Oficina de Formação, que se colocou como oportunidade para apoiar projetos para departamentos curriculares (fase 2), e um âmbito de nível macro constituído pelos normativos analisados (fase recorrente).

Em referência a essa característica, e dado o caráter exploratório assumido desde o princípio (capítulo 1 desta secção), reafirmamos ainda o nosso interesse acrescido pelo processo, pelas questões emergentes a cada fase. Dessa forma, face ao objetivo central de *analisar possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente em contexto escolar*, sustentamos que “[c]ontentar-se apenas com a chegada é perder os significados que se vão engendrando nas paisagens multiformes do trajeto” (Ghedin & Franco, 2006, p. 9). Na verdade, são as possibilidades que se vão apresentando, ainda que não sendo concretizadas, que dão corpo e razão a este estudo. Em evidência está mais uma característica dos estudos qualitativos, em que a ênfase recai mais sobre o processo do que sobre os produtos, assumindo-se uma orientação para a descoberta numa perspetiva essencialmente indutiva (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009).

Latente na forma como foram conduzidos os passos desta investigação está uma postura que procurámos pautar pela flexibilidade, conferindo centralidade ao objeto de estudo na determinação dos caminhos para o abordar metodologicamente (Demo, 2001). No entendimento de Flick (2009), trata-se de uma apropriabilidade dos métodos e teorias, no

sentido de que “[...] o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário” (p. 24). Essa postura se refletiu particularmente na forma como foi construída a carta de navegação do estudo que ora reportamos.

Os significados, colocados como de *importância vital* nos estudos qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994), também aqui assumem essa característica. A abordagem ao nosso objeto de estudo, possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo, deu-se, sobretudo, por meio de sentidos atribuídos a matérias como: o que é trabalhar colaborativamente; o que é articular o currículo em línguas; o que é ensinar línguas; que missões são atribuídas aos departamentos curriculares nas escolas; que papéis de liderança emergem nesses contextos; que possibilidades se abrem a iniciativas de intervenção nos mesmos. Para tal, importou dar voz a diferentes sujeitos, nas diferentes fases desta investigação – coordenadoras de departamento de línguas e professores de línguas em diferentes níveis de ensino.

Nesse exercício, procurou-se não perder de vista o contexto referencial desses significados, entendendo que “[...] divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), posição também defendida por Demo (2001, p. 11) ao afirmar que “[...] todo sentido só pode ser compreendido a partir do contexto”. É nesse sentido que construímos as linhas gerais desse contexto referencial, por vezes expresso nas entrevistas realizadas aos participantes das diferentes fases, por meio da recolha e análise documental e de conteúdo a textos normativos reguladores das matérias exploradas.

Tratou-se, portanto, de um recorte interpretativo, em oposição a um recorte positivista (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), pautado pela tradição do interacionismo simbólico, particularmente no relevo que confere aos significados subjetivos atribuídos pelos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009) e no papel mediador que esses significados assumem na experiência humana (Amado, 2009). Em outras palavras, parte-se do princípio de que “[o] significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55). No caso deste estudo, o ponto de partida para uma compreensão sobre as possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente recaiu sobre concepções reveladas pelos participantes nas diferentes fases. Teve-se em atenção, nas análises conduzidas, que os significados atribuídos pelos sujeitos às matérias em estudo podem ser influenciados pela percepção que guardam “[...] das vantagens e dos obstáculos ligados a um contexto social mais vasto do que o das suas relações imediatas com outros actores do mesmo grupo”

(Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 42), daí a importância de conferir particular atenção ao macro-contexto referencial anteriormente aludido e reportado na secção IV.

Também se pode evocar princípios da perspectiva socio-histórica enquadrada na investigação qualitativa, perspectiva que oferece uma outra forma de conceber o conhecimento produzido e a própria maneira de produzir conhecimento (Freitas, 2002, 2003). Quando assume “[...] o carácter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos” (Freitas, 2003, p. 26), a perspectiva sócio-histórica traz para o fazer investigativo algumas particularidades, sobre as quais refletimos em outro trabalho (Mesquita, 2010) e que aqui recuperamos:

- i) A investigação é vista como uma relação entre sujeitos, que se colocam, num dado momento, na situação de investigador(a) e de investigado(a);
- ii) Esses sujeitos são coparticipantes no processo de investigação, uma vez que todos eles são produtores de significados;
- iii) A relação estabelecida entre esses participantes é de interação (inter-ação, salientamos).

De um modo geral, a figura do(a) investigador(a) não se coloca como hegemónica na compreensão do objeto de estudo, no sentido de que o fazer científico pode ser concebido como “espaço de construção de olhares diversos sobre o real” (Rocha & Deusdará, 2005, p. 321). Desta forma, o(a) investigador(a) não se caracteriza como um mero *instrumento* de recolha de dados, tal como sustentam Bogdan e Biklen (1994), mas como um sujeito que produz significados com os demais participantes do seu trabalho, sujeitos esses *com* quem se fala e não apenas *sobre* quem se fala (Freitas, 2002). Esse entendimento faz-se transparente neste estudo especialmente no carácter exploratório das entrevistas da fase 1 e no espaço aberto à emergência de planos para a dinamização de atividades apoiadas em departamentos de línguas na fase 2. Ressalta-se, nestes dois casos, a procura por uma construção conjunta de entendimentos sobre limites e possibilidades para uma educação em línguas realizada de modo articulado, por meio do trabalho colaborativo entre professores de línguas em contextos reais.

Numa leitura global do estudo, pode-se identificar o propósito de compreender para intervir (fase 1 e fase transversal) e, também, de intervir para compreender (fase 2) (Alarcão & Araújo e Sá, 2010). Trata-se de um ciclo que aproxima o desenho da investigação conduzida a algumas características da investigação-ação.

A natureza dos dados, essencialmente descritiva nos estudos qualitativos, tem, nesta investigação, expressão particular nas transcrições de entrevistas, nos documentos produzidos pelos participantes na Oficina de Formação, nas correspondências trocadas com

esses participantes após a última sessão e nos textos normativos recolhidos. Ao optar por dados dessa natureza, acabámos por eleger indiretamente a principal técnica de análise que norteou a leitura do material recolhido: a análise de conteúdo, que, segundo Krippendorff (1980, p. 21), permite a construção de “[...] replicable and valid inferences from data to their context”.

Compreendemos, assim como Vala (1989), que a construção dessas inferências, finalidade da análise de conteúdo, deve basear-se numa lógica comunicável e, por isso, explicitada. Dito de outro modo, a validade das inferências passa pela exposição das condições de produção do discurso da análise feita sobre o(s) discurso(s) analisado(s) – atividade que tentamos realizar neste capítulo.

Por fim, importa recuperar o caráter flexível da investigação realizada e pontuar o compromisso assumido em relação ao rigor científico. O trabalho realizado não teve como fim a confirmação de hipóteses, mas a construção de conhecimento com base nos diferentes dados colhidos e produzidos. Não nos furtamos, contudo, a construir pressupostos que orientaram escolhas necessárias à delimitação do objeto de estudo e dos objetivos para o abordar (tal como expusemos no início desta secção).

A leitura dos dados, tal como antecipámos, seguiu uma lógica mais indutiva, sendo que o rigor de tal leitura repousou não na procura de uma objetividade impraticável no campo das ciências humanas, mas, como afirma Domingues (2006, p. 80), na “[...] compreensão da complexidade desses aspectos, permitindo-nos construir categorias de análise que nos aproximam do objeto de estudo”. Nesse sentido, as categorias que foram sendo construídas neste estudo, e que são apresentadas nas diferentes secções deste documento, colocaram-se como *uma das possíveis* versões de leitura dos dados.

Afastamo-nos, pois, do ideal de uma objetividade absoluta. Em alternativa, é proposta a construção de um ponto de vista objetivável, um discurso cujas condições de produção estejam expostas e comunicáveis. Com isso, confirmamos o efeito reconstrutivo da análise em relação à realidade a que se reporta, mas sem deixar de atentar para a necessidade de entender essa reconstrução de forma crítica, de modo a que esse efeito reconstrutivo “[...] possa ser sempre questionado abertamente, refeito e rediscutido” (Demo, 2001, p. 33).

Tendo em conta essas considerações sobre a epistemologia do estudo, o próximo subcapítulo desenvolve-se a partir das técnicas de recolha de dados desenvolvidas nas diferentes fases da investigação.

3.2 Dos objetivos aos dados

Neste momento, cabe sistematizar e fundamentar metodologicamente as técnicas de recolha de dados que foram empregadas nas diferentes fases desta investigação. Trata-se de explicitar e discutir o *pólo técnico* do estudo, definido por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 25) como “[...] a dimensão em que são recolhidas informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes face à problemática da investigação”. Destacamos que, ainda de acordo com os autores citados, este polo mantém estreita relação com o polo epistemológico, abordado anteriormente, e o teórico e morfológico, desenvolvido na secção II. Com efeito, é esta estreita relação que mantém uma coerência interna necessária aos sentidos produzidos pelo trabalho de investigação.

Ao longo da explanação das fases deste estudo, apresentámos os dados que foram sendo produzidos ou coletados, sobretudo por meio da condução de inquéritos e da recolha de documentos. Como síntese, apresentamos o esquema a seguir, que procura ilustrar as técnicas de recolha de dados (coluna central) por relação aos objetivos do estudo global (coluna da esquerda) e, ao mesmo tempo, às técnicas de análise conduzidas para processar os dados (coluna da direita).

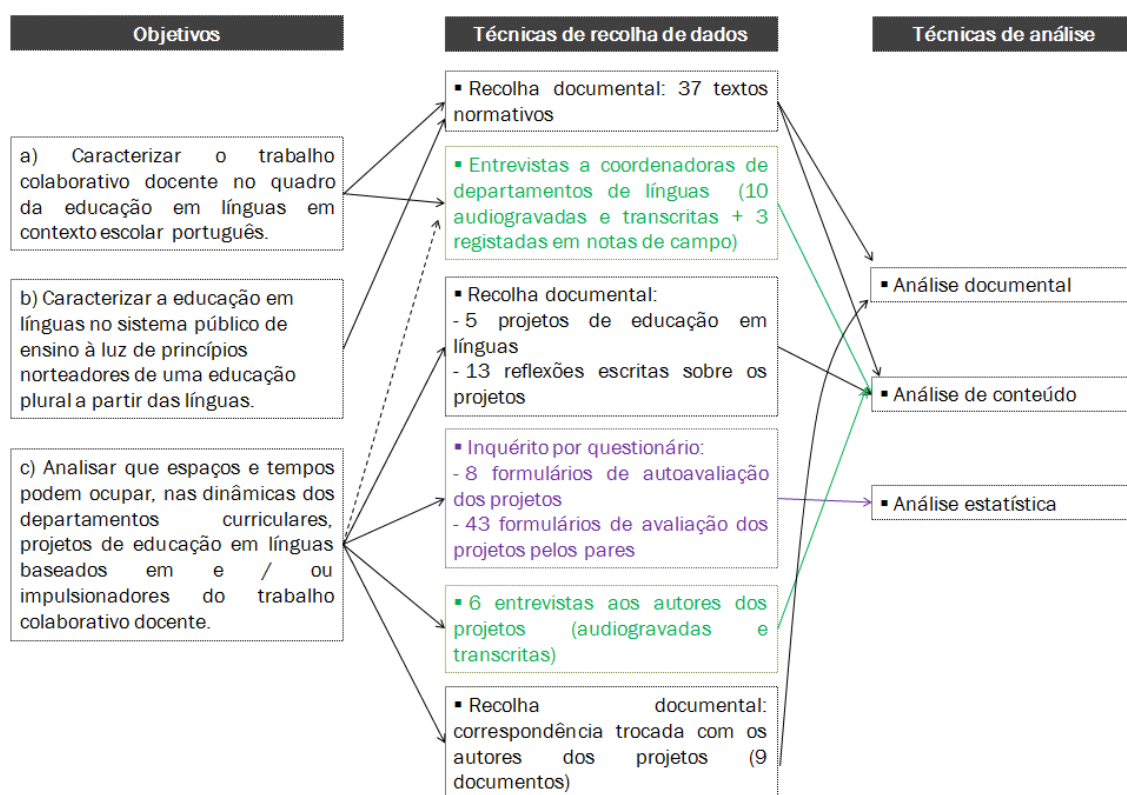


Figura 6: Sistematização das técnicas de recolha e análise de dados

Verifica-se, em primeiro plano, a primazia de dados que privilegiam as vozes dos sujeitos diretamente envolvidos nas fases 1 e 2, estas particularmente centradas na condução de inquéritos por entrevista e na recolha de documentos produzidos em primeira pessoa.

A *entrevista* foi a principal técnica de recolha de dados nas fases 1 (contato com coordenadoras de departamento de línguas nas escolas consideradas) e 2.2 (acompanhamento aos projetos de intervenção elaborados na Oficina de Formação). Na generalidade, essa técnica foi conduzida de forma semelhante nas duas situações, diferindo as entrevistas apenas na natureza que assumiram face ao processo de investigação.

No que diz respeito às bases semelhantes, os dois conjuntos de entrevista realizaram-se com base num plano semiestruturado. Isso significa que, no processo de preparação para as mesmas, foram elaboradas estruturas gerais de questões a abordar, abrindo espaço para que, na realização das entrevistas, houvesse oportunidade para especificar questões ou para abordá-las numa ordem mais conveniente ao processo de interação com os entrevistados (Drever, 1997; Robson, 2002). Com essa semiestruturação, intentámos viabilizar a comparatividade entre os dados obtidos junto dos diferentes entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009), quer no plano das entrevistas exploratórias junto às coordenadoras de departamento, quer no plano das entrevistas de acompanhamento aos projetos elaborados na Oficina de Formação (para visualizar os roteiros de entrevista, consultar os Anexos I e VII).

Um outro princípio de semelhança entre os dois conjuntos de entrevista está na opção pela abordagem de questões abertas, oferecendo ampla possibilidade de escolha, por parte dos entrevistados, de se posicionarem a respeito dos tópicos inquiridos (Drever, 1997). Com isso, objetivámos explorar uma das principais potencialidades desta técnica, que é a de recolher dados descritivos na linguagem dos sujeitos, dada a possibilidade de exporem os seus pontos de vista sobre as matérias inquiridas e a de explorarem, em certa profundidade, as suas experiências e motivações (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009). No nosso caso, foi uma técnica de recolha de dados útil também por permitir estabelecer um contato mais pessoal com os informantes, envolvendo-os mais nos assuntos abordados e, ao mesmo tempo, demandando menos tempo dos mesmos no processo de recolha dos dados – comparativamente ao uso de inquérito por questionário nesses casos.

Importa sublinhar que foram realizadas notas de campo sobre todas as entrevistas às coordenadoras (fase 1), independentemente de terem sido gravadas ou não. Essas notas serviram especialmente para registar informações sobre o perfil das mesmas (área de ensino, anos de exercício no cargo, ...) e outros aspetos pontuais sobre os contextos.

Partindo do princípio de que as entrevistas consistem em uma técnica de produção de dados por meio de uma interação verbal direta (Cohen & Manion, 1986), consideramos haver lugar para uma atmosfera de influência recíproca entre os envolvidos (Lüdke & André, 1986). Com isso, ponderamos, nas entrevistas às coordenadoras, o facto de que o discurso das mesmas pudesse representar um posicionamento político local, tendência expectável sobretudo face à interpelação de elementos externos, desconhecidos, ao contexto – as investigadoras. Corroborando essa ponderação, sustentamos, com base em Zago (2003, p. 301), que, por a entrevista se desenvolver como uma interação social, “[...] o pesquisador não pode ser interpretado como se ele não fosse tal pessoa, não pertencesse a tal sexo, etnia e profissão, ou ainda, como se não ocupasse determinado lugar na sociedade”.

No que diz respeito à natureza que os dois conjuntos de entrevista assumiram face ao processo de investigação, identificamos algumas diferenças entre os mesmos. Nas entrevistas da fase 1, há um carácter mais acentuadamente exploratório, manifesto na postura de que os dados produzidos ajudariam a delimitar e compreender um dos fundamentos do objeto de estudo: o trabalho colaborativo docente no contexto dos departamentos de línguas. Neste caso, encontramos uma situação em que “[...] o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante do processo de construção sociológica do objeto de estudo” (Zago, 2003, p. 295). As entrevistas realizadas para acompanhar os projetos (fase 2.2), por sua vez, assumiram um carácter mais voltado para a recolha de informações empíricas que pudessem ajudar a abordar o objeto de estudo, possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente em contexto escolar.

Todas as entrevistas foram submetidas a um processo de transcrição, de modo a facilitar a categorização temática. Nesse processo, procurámos enfatizar sobretudo o conteúdo das interações, sem deixar, no entanto, de utilizar uma codificação simplificada para marcar algumas características do discurso oral e também para manter o anonimato dos participantes e das instituições envolvidas no estudo. Essa codificação encontra-se explicitada a seguir:

Símbolo na transcrição	Significado
...	Reticências marcam pausas curtas; breves interrupções do discurso.
[Palavra/expressão entre parêntesis retos]	Palavras ou expressões em parêntesis retos marcam detalhes do contexto ou expressões não-verbais emitidas pelo(a) entrevistado(a).
[?]	Sinal de interrogação entre parêntesis retos marca excertos incompreensíveis no momento da transcrição.
,	O sinal de apóstrofo sinaliza letra(s), sílaba(s) ou fonema(s) suprimido(/a/os/as) na fala.

*	Palavras ou expressões acompanhadas de asterisco marcam trechos das entrevistas em que houve substituição de nomes próprios por substantivos comuns, genéricos, de modo a preservar o anonimato de participantes e instituições envolvidos no estudo.
---	---

Quadro 11: Símbolos utilizados na transcrição de entrevistas

O *inquérito por questionário* constituiu um recurso pontual neste estudo, sendo o seu uso restrito a um dos momentos da fase de desenvolvimento da Oficina de Formação (fase 2.1). Com o propósito de recolher dados sobre a avaliação dos projetos junto aos participantes dessa fase, foram construídos formulários de avaliação (Anexo VI), em que cada participante ou grupo de participantes registaria o seu julgamento sobre o próprio projeto (autoavaliação) e sobre os projetos dos demais grupos (heteroavaliação). Apesar do caráter avaliativo, os questionários puderam fornecer evidências sobre concepções a respeito das ideias projetadas para os departamentos, tendo em vista as dimensões explicitadas no tópico b) do subcapítulo 2.2.1.

No plano prático, para cada projeto foi preenchido um formulário, sendo esse preenchimento individual ou coletivo. Recolhidos os formulários, os mesmos foram tratados de forma a manter o anonimato dos respondentes.

Quanto à estruturação do questionário, predominaram as questões fechadas, de múltipla escolha, dispostas em tabela (*grid*), conforme a sistematização de Youngman (1982, citado por Bell, 2010, pp. 141-142). Na maioria dessas questões, as possibilidades de resposta foram organizadas em escala de tipo Likert, conforme o exemplo a seguir, extraído do formulário:

Para cada um dos pontos a seguir, assinale com um “X” a coluna que melhor corresponde à sua opinião sobre o item em avaliação. Ao fim de cada dimensão, poderá realizar uma apreciação global sobre o mesmo, incluindo aspectos que julgue relevantes.

	Insuficiente	Suficiente	Bom/Boa	Excelente
I) Clareza na forma como a problemática é apresentada	1	2	3	4
II) Pertinência das questões ao contexto para o qual o projeto se direciona	1	2	3	4
III) Relevância das questões para o contexto a que o projeto se direciona	1	2	3	4
IV) Orientação das questões para mudança de perspectivas dos atores envolvidos no projeto	1	2	3	4

Avaliação global (problemática):

Conforme se observa, para cada dimensão foi incluída ainda uma questão aberta, de modo a permitir o registo livre de apreciações globais em relação a cada dimensão. Dessa forma, esperava-se que as informações registadas pudessem suplantar a mera descrição, uma das desvantagens que Munn e Drever (1999) atribuem aos inquéritos por questionário.

A *recolha de documentos* representou uma das técnicas mais utilizadas neste estudo, estando presente em todas as suas fases. Para fins de obtenção de dados, foi considerado documento “[q]ualquer base de conhecimento, fixada materialmente e disposta de maneira a que se possa utilizar para a consulta, estudo, prova, etc.” (Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, 1999, p. 488). Assim, como uma fonte natural de informação, tentámos explorar as suas potencialidades associadas à oferta de informações contextualizadas e sobre o próprio contexto (Lüdke & André, 1986, p. 39).

Tendo em conta essas potencialidades, na fase 1 a recolha documental incidu sobre documentos estruturantes (projetos educativos, projetos curriculares e/ou regulamentos internos) de escolas e agrupamentos de escolas e serviu de acesso a informações prévias sobre as organizações onde teriam lugar as entrevistas às coordenadoras. Na fase 2, essa recolha assumiu um caráter mais sistemático e recaiu sobre documentos produzidos pelos participantes da Oficina de Formação (Quadro 8). Para além desses dados, foram consideradas ainda as correspondências eletrónicas trocadas com os professores-autores dos projetos, no sentido de podermos aceder ao ponto da situação dos mesmos. Por fim, na fase transversal, dedicada à reconstrução de uma *gramática* político-normativa de referência, a recolha documental assumiu a centralidade dos trabalhos de investigação.

Pela natureza dos dados recolhidos, essencialmente descritivos, a análise documental e de conteúdo constituíram as principais técnicas de tratamento de dados, sendo a estatística situada apenas no tratamento dos questionários recolhidos na fase 2.

Uma vez que discutimos no capítulo anterior os fundamentos da análise de conteúdo, cabe, neste momento, diferenciá-la do que considerámos ser análise documental. Desta forma, para os efeitos deste estudo, consideramos análise documental a pesquisa a informações factuais de forma não necessariamente sistemática. Nesse mesmo âmbito, tomamos a análise de conteúdo como uma organização sistemática de dados documentais com recurso a construção de categorias, segundo a abordagem de Bardin (2007) e seguindo uma lógica de explicitação do processo sustentada por Vala (1989). Estamos cientes, contudo, que, do ponto de vista do tratamento concetual realizado por Bardin (2007), todo o trabalho realizado a título de análise documental neste estudo consiste em análise de conteúdo, uma vez que o foco de atenção recaiu sobre as mensagens contidas nos mesmos.

Apuradas as técnicas de recolha e análise de dados empregadas neste estudo, dedicamos o subcapítulo a seguir à explicitação de um desenho detalhado da investigação, representado imagetivamente como uma carta de navegação pormenorizada.

3.3 Sobre a carta de navegação detalhada

Tendo em vista os objetivos colocados para este estudo e as fases que foram conduzidas para a sua concretização, apresentamos a figura a seguir, que procura explicitar as relações internas estabelecidas entre objetivos e fases e indicar as secções deste trabalho em que os dados são recuperados e analisados.

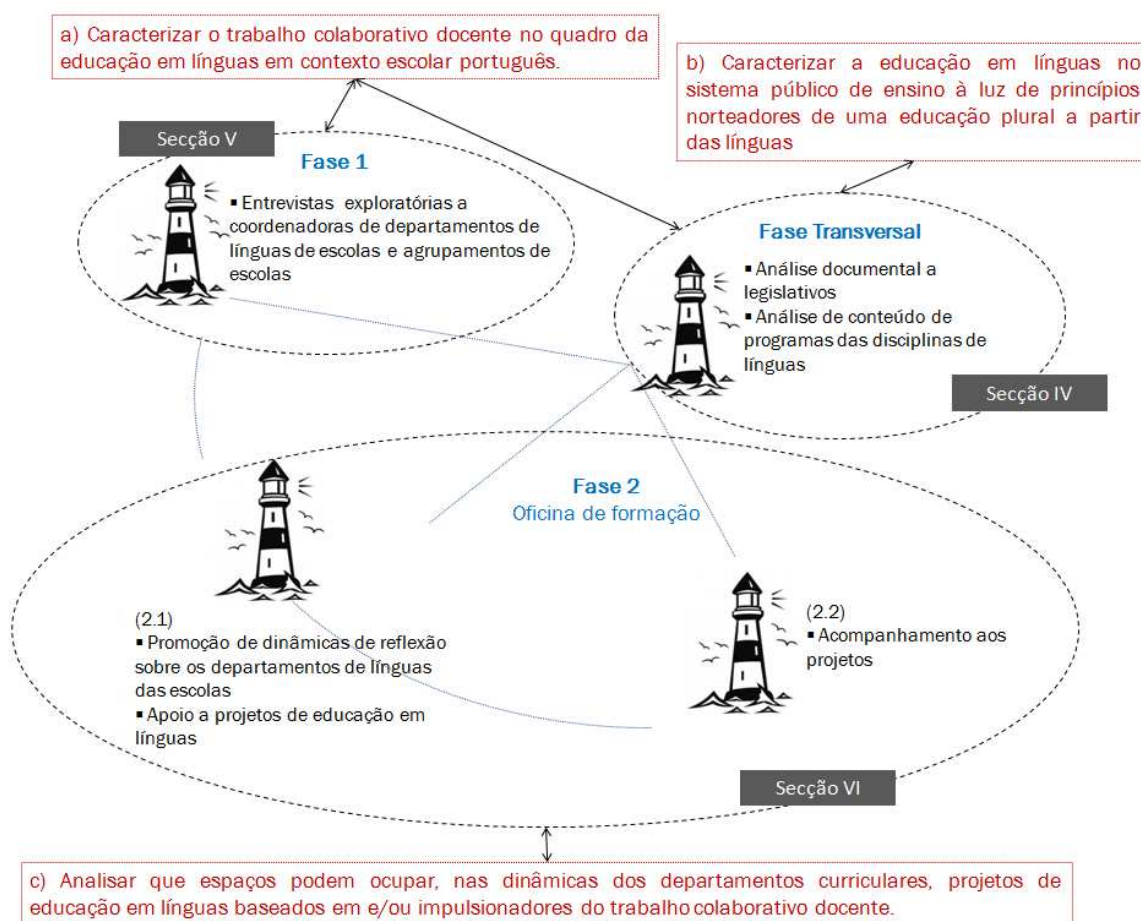


Figura 7: Carta de navegação do estudo (detalhada)

Por fim, é importante ponderar algumas simplificações necessárias à elaboração de uma representação esquemática, neste caso, aparente na relação quase exclusiva entre cada objetivo colocado e a condução de uma fase. Face a isto, consideramos que, na realidade, todo o trabalho de campo, independentemente do “farol” em que se concentrou, foi capaz de

oferecer subsídios para tentar alcançar, de forma direta ou indireta, cada um dos objetivos. Nesta teia de relações é que encontramos um contexto propício para abordar a finalidade geral do estudo – analisar possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente em contexto escolar português.

IV.

Notas sobre uma *gramática* político-normativa da escola portuguesa

À guisa de uma contextualização do estudo aqui reportado, esta secção dedica-se à realização de apontamentos sobre uma *gramática* político-normativa cujas regras não puderam ser desconsideradas nos contornos assumidos pelo trabalho de campo. Trata-se do desvelamento de discursos instituintes, nem sempre visíveis e muitas vezes tomados como implícitos na condução das fases deste estudo, mas sobre os quais se propôs uma reflexão tendo em conta limites que impunham, possibilidades latentes e *subversões* possíveis à luz de uma articulação didática entre as línguas com base na colaboração docente.

As considerações desta secção foram construídas a partir da análise documental e de conteúdo a textos normativos e procuraram recuperar um panorama normativo vigente no período de condução do estudo. Os tópicos de interesse foram selecionados a partir das principais temáticas que atravessam a investigação conduzida: a) o trabalho colaborativo na organização e gestão das escolas e no estatuto e as condições de trabalho dos professores; e b) a estruturação geral do ensino de línguas. Considerando a amplitude temporal do trabalho de campo, por um lado, e o contexto de grande mutação normativa, por outro, fez-se necessário analisar o quadro normativo correspondente, sempre que pertinente, tendo em atenção três momentos específicos:

- i) o primeiro semestre do ano escolar 2011/2012, no qual foi realizada grande parte das entrevistas exploratórias a coordenadoras de departamentos de línguas do universo constituído por organizações escolares de concelhos do distrito de Aveiro (fase 1 do estudo);
- ii) o segundo semestre desse mesmo ano, quando foi dinamizada a Oficina de Formação com professores de línguas, no âmbito da qual foram desenhados projetos de intervenção para os respetivos contextos escolares (fase 2.1 do estudo);
- iii) o ano escolar 2012/2013, oportunidade prevista para o desenvolvimento dos projetos desenhados no ano anterior (fase 2.2 do estudo).

Os objetivos diretamente implicados na discussão proposta abrigam-se na finalidade geral de diagnosticar caminhos para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente em contexto escolar português. Para tal, assume como referência o discurso normativo para: i) caracterizar lugar(es) reservado(s) ao trabalho colaborativo

docente no cotidiano profissional dos professores; e ii) traçar um perfil da educação em línguas no sistema público de ensino, procurando situá-la na organização curricular prescrita, observando estatutos associados a línguas objetos de ensino e analisando possibilidades de convergências entre as mesmas, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação em línguas como um empreendimento conjunto (para mais informações sobre a metodologia seguida para a construção desta secção, consultar a secção III, subcapítulo 2.3).

Os dois capítulos que se seguem procuram, cada um e respetivamente, abordar esses objetivos. Por fim, e com base nas discussões conduzidas nesses capítulos, será realizada uma síntese geral, no sentido de explorar questões que sustentam possibilidades/constrangimentos de uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente.

1. O TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE NO DISCURSO DE TEXTOS LEGAIS

Antes de iniciar uma abordagem mais focalizada sobre os contextos diretamente envolvidos neste estudo, importa descortinar algumas informações mais globais, de natureza macro, que emolduram as questões levantadas pela tese, sobretudo as que recaem sobre a evidenciação de agendas implícitas ao trabalho colaborativo. Nesse sentido, considerando um discurso regulador materializado em normativos direcionados ao sistema de ensino português, importa analisar estatutos normativos que o trabalho colaborativo entre professores tem vindo a assumir.

Na condução da análise, interessou-nos perceber, mais especificamente, que lugar é reservado à colaboração docente em três esferas particulares do sistema educativo: a) na organização mais geral desse sistema; b) na organização e gestão dos estabelecimentos de ensino; e c) no estatuto e perfil de desempenho docente. Na pesquisa conduzida aos textos normativos que regulam essas quatro matérias, deparamo-nos com um contexto caleidoscópico, marcado por sucessivas alterações em matérias sensivelmente relacionadas com vetores centrais da investigação conduzida, isto é, a gestão curricular, a organização escolar e o estatuto dos professores.

Dessa forma, considerando a amplitude temporal deste estudo, fez-se necessário analisar o quadro normativo correspondente aos três tópicos anteriormente destacados, tendo em atenção três eixos temporais atrás enunciados: o primeiro semestre do ano escolar 2011/2012; o segundo semestre desse mesmo ano; e o ano escolar 2012/2013. Como resultado, deparámo-nos com o quadro legislativo informado no Anexo VIII, que procura demonstrar o panorama legislativo respeitante às matérias anteriormente enunciadas.

Analisando o quadro normativo vigente no período considerado, encontramos, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, versão republicada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, considerando ainda alterações introduzidas pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) as linhas gerais de organização da educação obrigatória em contexto português. Revê-se, nas bases dessa organização, um percurso de formação escolar progressivamente especializante, prevendo-se, nos primeiros anos de escolaridade, um ensino de cunho generalista, que se vai fragmentando em áreas de especialização à medida que vão avançando os ciclos de ensino. Nesse sentido, no 1.º ciclo do ensino básico (EB) (1.º ao 4.º ano de escolaridade), prevê-se um ensino globalizante, a cargo de um único professor²², no 2.º ciclo do EB (5.º e 6.º anos), por sua vez, o ensino deve ser organizado por *áreas interdisciplinares*, a ser desenvolvido em regime de um professor por área, *predominantemente* [cf. art. 8.º, ponto 1, alíneas a) e b)]. No 3.º ciclo do EB (7.º ao 9.º ano) e no ensino secundário (10.º ao 12.º ano) surge e se consolida a figura do professor especialista, responsável, à partida, por uma disciplina ou grupo de disciplinas [cf. art. 8.º, ponto 1, alínea c) e art. 10.º, ponto 6]. Esta matriz curricular estabelecida desde a primeira edição da Lei de Bases permanece inalterada desde então.

Dentro deste quadro, as articulações curriculares verticais, isto é, a organização diacrónica e cumulativa das experiências de aprendizagens dos estudantes à medida que avançam na sua carreira escolar (Hawkins, 1987, citado por van Lier, 1999), surgem por inerência à própria organização progressiva estabelecida por níveis de ensino, especialmente entre os ciclos que compõem o ensino básico (cf. art. 8.º, ponto 2). A colaboração docente, nessa perspetiva, pode figurar-se como móbil para a coesão entre os diferentes níveis de ensino, de modo a assegurar coesão e coerência curricular intradisciplinar.

Ainda a partir dessa matriz organizativa da educação escolar, percebe-se que o trabalho colaborativo docente como motor de articulações curriculares horizontais (Fourez, Maingain & Dufour, 2008), a partir de uma perspetiva sincrónica dos currículos prescritos a diferentes áreas do conhecimento (Hawkins, 1987, citado por van Lier, 1999), assume sentido sobretudo a partir do 2.º ciclo do EB, quando é estabelecido que diferentes professores são encarregados de áreas distintas de ensino.

No tocante às condições institucionais nas quais a colaboração docente pode ser estabelecida, ainda sob o ponto de vista do discurso regulador, encontramos no *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino* (Decreto-Lei n.º

²² Situação entretanto alterada em 2015/2016, com a introdução, em caráter obrigatório, do inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade e a criação de um grupo de recrutamento específico para professores dessa disciplina no 1.º ciclo (cf. Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

75/2008, de 22 de abril, com alterações estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro) algumas linhas gerais em vigência no primeiro momento deste estudo (1.º semestre do ano letivo 2011/2012).

Este normativo procura dar corpo a um discurso de autonomia das escolas, reforçar a participação das famílias e comunidades na *direção estratégica* dos estabelecimentos de ensino e fortalecer as lideranças nas escolas (cf. Decreto-Lei n.º 75/2008, preâmbulo). Na formulação do Decreto-Lei citado, a autonomia é caracterizada como faculdade reconhecida às organizações públicas de ensino pela lei e pela administração educativa de “[...] tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe são atribuídos” (cf. art. 8.º). O próprio dispositivo normativo, contudo, estabelece os limites dentro dos quais as organizações de ensino poderão exercer a sua autonomia, considerando que a mesma é conjugada com dispositivos de autoavaliação e de avaliação externa.

Não sendo nosso objetivo neste momento discutir pormenorizadamente todas as balizas colocadas ao exercício de autonomia por parte das escolas, restringimo-nos naquilo que o *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino* designa como espaços de trabalho colaborativo entre os professores. Dessa forma, cabe mencionar que, de acordo com o normativo, a estrutura organizativa matricial das escolas pode ser representada pelo esquema apresentado na Figura 8, a seguir.

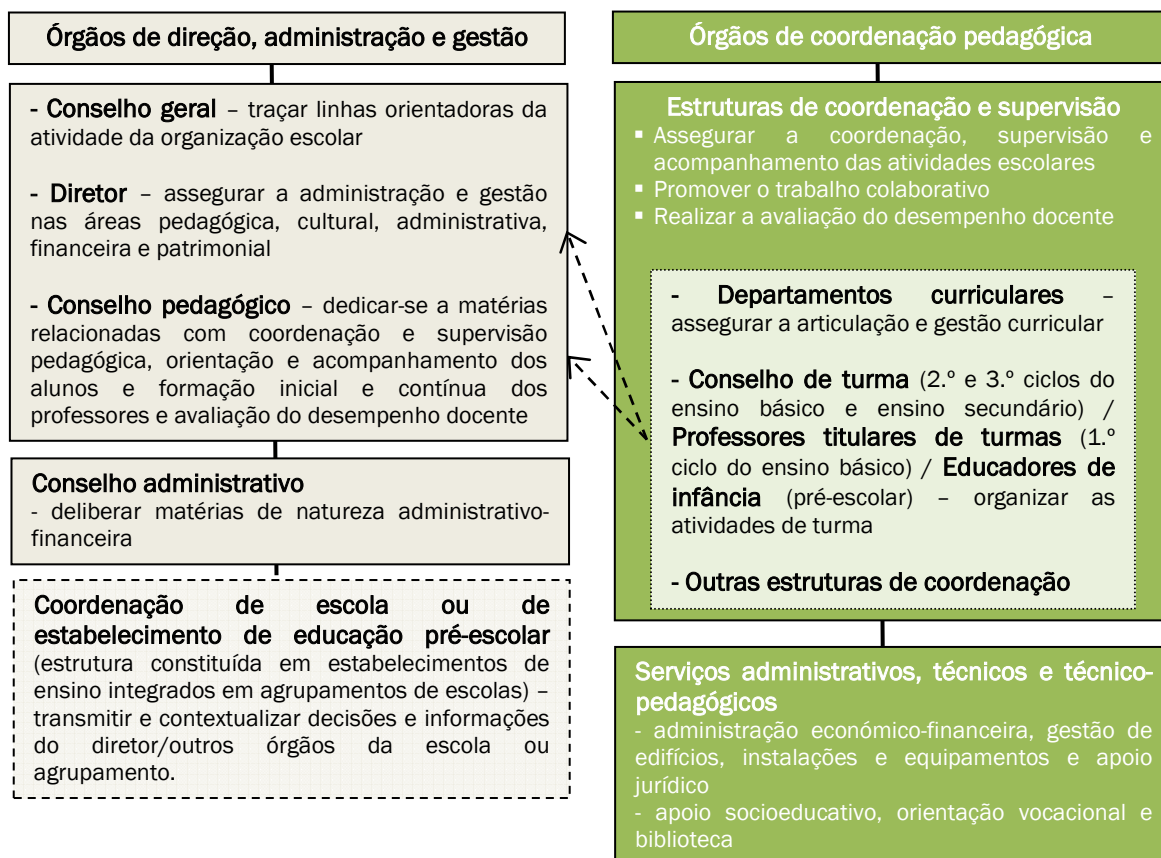


Figura 8: Estrutura organizativa das organizações escolares à luz do *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino*

Pela organização ilustrada, nota-se uma configuração dual, estruturada em dois eixos: um de direção, administração e gestão e outro de organização pedagógica. Na interface entre os dois eixos surgem as estruturas de coordenação e supervisão, que, na formulação expressa pelo *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino*, desenvolvem as suas atividades em *colaboração* com o conselho pedagógico e com o diretor (cf. art. 42.º, ponto 1).

Observa-se que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, o trabalho colaborativo figura-se como atividade a ser assegurada por estruturas de coordenação e supervisão, particularmente pelos departamentos curriculares, unidades constituídas com base nos grupos de recrutamento e áreas disciplinares dos professores em função dos cursos lecionados e o número de docentes (cf. art. 43.º, ponto 2). A essas estruturas de gestão intermédia das escolas é tributado o papel de assegurar a articulação e a gestão curriculares, que, por sua vez, “[...] devem promover a *cooperação entre os docentes* de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (art. 43.º, ponto 1, destaque nosso). Atente-se no facto de que o normativo estabelece a articulação curricular como ponto de partida para a *cooperação* entre os professores, levando

a supor que a gestão curricular possa ser, em si, uma atividade não colaborativa. Dentro dessa lógica, uma leitura estrita desse dispositivo pode levar a supor também que exista uma articulação curricular de raiz, isto é, ao nível dos currículos prescritos ao sistema de ensino, imprimindo uma perspetiva instrumental ao trabalho colaborativo. É de se ressaltar ainda o emprego indiscriminado das palavras cooperação e colaboração para se referir às interações dos professores no âmbito das estruturas de coordenação e supervisão (veja-se, por exemplo, a expressão *trabalho colaborativo* no art. 42.º, ponto 1, e *cooperação*, no art. 43.º, ponto 1, anteriormente citado).

Face a essas considerações e ao foco deste estudo, o trabalho colaborativo docente e a sua relação com o desenvolvimento de uma educação em línguas articulada, elegemos os departamentos curriculares de línguas como contexto de interesse primário. É nesse sentido que o trabalho de investigação conduzido teve essas estruturas de organização pedagógica das escolas como epicentro, quer na seleção dos informantes da fase 1 (entrevistas exploratórias), quer nas dinâmicas propostas na fase 2 (apoio a projetos de educação em línguas no âmbito de uma Oficina de Formação).

No primeiro semestre do ano letivo 2011/2012, ainda sob a vigência do Decreto-Lei n.º 75/2008 (consideradas alterações estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009), altura em que foram realizadas as entrevistas exploratórias aos coordenadores de departamentos de línguas de escolas, os departamentos curriculares regiam-se pelas seguintes regras:

Quantidade máxima de unidades departamentais	- Quatro, via de regra. - Seis, caso o agrupamento de escolas integre também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.
Perfil do cargo de coordenação	Professores titulares. A designação <i>professor titular</i> , no entanto, deixou de ser utilizada com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, que procedeu a uma reestruturação da carreira docente. Pela redação do Decreto-Lei citado, os cargos de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho passaram a ser reservados a docentes detentores do 4.º escalão ou superior, preferencialmente por aqueles que possuem formação especializada. Excecionalmente, docentes do 3.º escalão podem desempenhar as funções, desde que possuam formação especializada (Decreto-Lei n.º 75/2010, art. 35.º, pontos 4 e 5).
Acesso ao cargo de coordenação	Designação do diretor.
Vigência da coordenação	Quatro anos, cessados com o mandato do diretor.

Quadro 12: Princípios de gestão dos departamentos curriculares de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008

No conjunto de alterações realizadas ao sistema educativo português na transição entre os anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, o *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino* foi revisto. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a estrutura organizativa matricial das escolas permaneceu a

mesma. No entanto, alguns princípios centrais de gestão dos departamentos curriculares foram alterados, acarretando previsíveis revisões no funcionamento dessas estruturas nas escolas a partir do ano escolar 2012/2013. Essas alterações, integradas num quadro mais amplo de mudanças operadas no sistema educativo português no ano escolar 2012/2013, afetaram decisivamente o desenvolvimento desta investigação, sobretudo no terceiro período considerado (desenvolvimento dos projetos colaborativos de educação em línguas), tal como discutiremos na secção VI, capítulo 3. Neste momento, contudo, importa observar as alterações introduzidas à gestão dos espaços legalmente instituídos para o trabalho colaborativo e para a articulação curricular nas escolas. Com essa finalidade, o Quadro 13 apresenta uma leitura das categorias apresentadas no quadro anterior, desta vez à luz das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012.

Quantidade máxima de unidades departamentais	Variável, consoante a gestão pedagógica e curricular de cada escola.
Perfil do cargo de coordenação	<p>- Preferencialmente docente de carreira, com formação especializada nas áreas da supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.</p> <p>Na falta de docentes que reúnam as condições colocadas pelo normativo, podem ser designados, na seguinte ordem de prioridade, professores que:</p> <p>a) possuam experiência profissional, de pelo menos um ano, em supervisão pedagógica;</p> <p>b) tenham experiência mínima de um mandato de coordenador de departamento ou de outras estruturas de coordenação educativa, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;</p> <p>c) sejam considerados competentes para o exercício da função.</p>
Acesso ao cargo de coordenação	Eleição do docente que reúna a maioria dos votos entre os colegas de departamento, considerando-se uma lista de três candidatos inicialmente propostos pelo diretor para o exercício do cargo.
Vigência da coordenação	Quatro anos, cessados com o mandato do diretor.

Quadro 13: Princípios de gestão dos departamentos curriculares de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012

Verifica-se que, na transição de um normativo ao outro, a criação dos departamentos curriculares passou a pertencer ao espaço de decisão pedagógica das escolas, sendo uma decisão a ser registada apenas em regulamento interno. Isso significa que as unidades departamentais antes existentes poderiam fundir-se ou subdividir-se, conforme o entendimento que cada escola tivesse da forma como melhor gerir a organização pedagógica dos professores. Sob essa perspetiva, os departamentos de línguas, assim como qualquer outro departamento curricular constituído ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, podiam ser reconfigurados ao abrigo do novo Decreto-Lei.

Uma outra atualização tem a ver com o processo de nomeação do coordenador de departamento. Antes uma escolha unicamente do diretor da escola, facto que abria caminho para questões relacionadas com a legitimidade entre os colegas, com o novo Decreto-Lei

passou a ser um processo mais participado, no entanto ainda controlado pela liderança da escola. Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 137/2012, o diretor da escola passou a ter apenas o poder de pré-selecionar os candidatos à coordenação de departamento curricular, cabendo-lhe escolher três professores que possuam o perfil estabelecido (detalhes no Quadro 13). Os três candidatos são, então, submetidos a votação entre os colegas de departamento, sendo nomeado coordenador aquele que reunir mais votos.

Até este momento, revimos os espaços abertos ao trabalho colaborativo nas matrizes de organização das instituições de ensino. Ainda cabe analisar que estatuto a colaboração entre os professores assume na definição legal do papel profissional dos mesmos.

Para esta análise, recorremos ao *Estatuto da Carreira Docente* (ECD), regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. De modo a focalizar o quadro normativo vigente no ano letivo 2011/2012, consideramos a versão do Estatuto republicada pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, tidas em conta as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. Em associação a esses documentos, também foi analisado o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que regulamenta o *Perfil geral de desempenho profissional docente*.

Na transversalidade desses textos, interessou-nos pontuar e discutir referências realizadas ao trabalho colaborativo entre os professores, de modo a construirmos um panorama referencial normativo relacionado com a colaboração docente na construção e consolidação de uma imagem profissional. Pela natureza normalizadora desses textos, importa ponderar que se trata da construção de uma agenda artificial à colaboração, em referência a um contexto anteriormente caracterizado como colegialidade restrita (Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998), de prescrição de uma cultura colaborativa burocrática (Talbert & McLaughlin, 2002).

Feita esta ponderação, encontramos, no conjunto de normativos que constituíram o ECD nos três momentos considerados, a manutenção de duas principais matérias que regulam as condições dentro das quais os docentes podem envolver-se em dinâmicas colaborativas (e não só): os espaços de autonomia técnica e científica e a organização dos tempos de trabalho.

No que diz respeito à primeira matéria, o *Estatuto da Carreira Docente* estabelece, como balizas à autonomia técnica e científica dos professores (transparente, por exemplo, na escolha de métodos de ensino mais adequados), as orientações de política educativa, o currículo nacional, os programas e as orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor e o projeto educativo da escola [cf. ECD, versão republicada pelo Decreto-Lei n.º

270/2009, art. 5.º, ponto 2, alínea c) e art. 35.º, ponto 2]. Registam-se, nessas linhas, marcos visíveis do exercício da profissionalidade docente, a partir de uma perspetiva centralizadora da gestão curricular registada no sistema português (consultar a representação esquemática do Quadro 2). De forma mais imediata, isso significa que iniciativas que se pretendam inovadoras são restritas a espaços autorizados por orientações formuladas em âmbito externo aos contextos imediatos de exercício da profissão (Pacheco, 2009).

Quanto à organização dos tempos de trabalho, discussão relevante quando entram em questão tempos de trabalho colaborativo docente, encontramos no ECD estritas especificações sobre essa matéria. De salientar que aos professores é regulamentada a divisão do horário de trabalho em horas letivas, ou seja, horas dedicadas ao trabalho com os alunos, e horas não letivas, a serem ocupadas com questões relacionadas com a preparação para as horas letivas ou com atividades de escola (entre outras, reuniões, preparação de estudos, acompanhamento de atividades de enriquecimento curricular). Em atenção a este e a outros detalhes relacionados com a organização legal dos tempos de trabalho dos professores, o Quadro 14 procura sistematizar as principais informações nessa matéria, com base nos arts. 76.º a 82.º do ECD.

Organização dos tempos de trabalho Características gerais (art. 76.º)	
- 35 horas semanais - 5 dias de trabalho por semana - registo obrigatório de todas as horas correspondentes à prestação semanal de trabalho, exceto componente não letiva destinada a trabalho individual e à participação em reuniões pedagógicas, convocadas em termos legais, decorrentes de necessidades ocasionais.	
Componente letiva* (arts. 77.º e 78.º) ■ pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico – 25h/semana ■ 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e ensino especial – 22h/semana * sujeita a redução, consoante a idade e o tempo de serviço do(a) professor(a).	Componente não letiva** (art. 82.º) ■ pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico – 10h/semana ■ 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e ensino especial – 13h/semana ** sujeita a aumento proporcional à redução da componente letiva.
Compreende todo o trabalho com as turmas ou grupos de alunos durante o período de lecionação.	a) trabalho individual: preparação de aulas, avaliações, elaboração de estudos ou trabalhos de investigação. b) trabalho de estabelecimento, a ser desenvolvido no âmbito das estruturas de gestão intermédia das organizações. Compreende: - colaboração em atividades de complemento curricular; - informação e orientação educacional dos alunos/apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem; - participação em reuniões pedagógicas legalmente convocadas;

	<ul style="list-style-type: none"> - participação autorizada em ações de formação contínua [conforme especificações constantes no art. 82.º, ponto 3, alínea c)]; - substituição de outros docentes; - realização de estudos e de trabalhos de investigação; - assessoria técnico-pedagógica a órgãos de administração e gestão da organização escolar; - acompanhamento e apoio a professores em período probatório; - produção de materiais pedagógicos.
--	--

Quadro 14: Organização dos tempos de trabalho dos professores
Com base no ECD (versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 270/2009)

Uma primeira observação que pode ser feita a partir das informações do quadro prende-se com a estrita regulamentação que é feita dos tempos extraletivos. Observa-se, no texto legal, um inventário de atividades que, situadas em tempos para além dos dedicados à sala de aula, podem ser consideradas no somatório da carga horária semanal. Nessa inventariação importa assinalar ao menos um ponto a carecer de esclarecimento, que se prende com a realização de trabalhos de investigação. Nas especificações oferecidas, essa atividade surge como integrante do trabalho extraletivo individual (cf. art. 82.º, ponto 2), não passível, portanto, de contagem para as 35 horas semanais, e, simultaneamente, como atividade extraletiva de estabelecimento [art. 82.º, ponto 3, alínea f)], válida para essa contagem.

Uma segunda observação, esta mais evidente, é a de que não há menção expressa ao trabalho colaborativo. Pode-se reconhecer, nesse sentido, que se trata da abertura de um espaço não regulamentado pelo ECD, ao menos no que diz respeito à organização dos horários de trabalho. Essa abertura, por um lado, levanta a questão de que tempo pode ser ocupado, na prática, pelo trabalho colaborativo no quotidiano profissional dos professores, sobretudo no contexto marcado pela estrita regulamentação dos horários. Por outro lado, a não-especificação de um horário específico para o trabalho colaborativo abre a possibilidade de que o mesmo possa ser desenvolvido no âmbito dos espaços discricionários encontrados pelos docentes, ainda que na concretização de atividades inventariadas no texto legal.

Não obstante exista um espaço não regulamentado relativo ao trabalho colaborativo docente no estabelecimento da estrutura do horário de trabalho dos professores, o ECD não o deixa de incluir no seu regimento.

No texto do *Estatuto da Carreira Docente*, atitudes relacionadas com a interação profissional surgem entre os deveres do cargo de docência. Entre os deveres gerais estabelecidos, figura-se a diretiva de “[c]olaborar com todos os intervenientes no processo

educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo” [ECD, art. 10.º, ponto 2, alínea c)]. Trata-se de um discurso ecoado no *Perfil geral de desempenho profissional dos educadores e professores*, entre os descritores da Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade [Decreto-Lei n.º 240/2001, tópico IV, ponto 2, alínea d)].

Nos deveres para com a escola e os outros docentes, destacam-se os seguintes:

- a) *Colaborar* na organização da escola, *cooperando* com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento; [...]
- d) Promover o bom relacionamento e a *cooperação* entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;
- e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; [...]
- g) *Cooperar* com os outros docentes na avaliação do seu desempenho [...]. (ECD, versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, art. 10.º-B, destaques nossos)

De salientar que, nos textos legais até então analisados, os termos colaboração e cooperação têm surgido indistintamente para se referirem a atitudes de interação adotadas no contexto profissional docente. Tendo em consideração especificamente o excerto supracitado, a colaboração/cooperação entre professores ou de professores para órgãos de direcção surge, mais uma vez, como um encargo na construção estatutária da profissão. A partir dessa análise, questiona-se se o ponto de partida para essa regulamentação esteja no pressuposto de que, de outra maneira que não a compulsória, o interativismo profissional não seja exequível. Independentemente das possíveis respostas a essa questão, está-se diante de uma marcada manifestação de colaboração/cooperação por decreto.

Contrastando com essa representação estritamente associada à compulsoriedade, no *Perfil Geral de desempenho profissional dos educadores e professores*, atividades associadas à colaboração surgem inscritas em dinâmicas relacionadas com o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Encontra-se, entre os descritores catalogados para o perfil de desempenho profissional idealizado, o de que o docente “[p]erspetiva o trabalho em equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” [Decreto-Lei n.º 240/2001, tópico V, ponto 2, alínea c)].

Importa sublinhar que todas as diretivas associadas ao estatuto profissional dos professores e ao perfil de desempenho docente, embora regulamentadas por normativos que sofreram sucessivas alterações no período temporal considerado nesta análise (anos letivos

2011/2012 e 2012/2013)²³, não tiveram modificadas as matérias discutidas. Com efeito, o lugar ocupado pelo trabalho colaborativo na definição do *Estatuto da Carreira Docente* e do perfil de desempenho profissional dos professores permaneceu legislado pelos mesmos dispositivos.

No conjunto de textos analisados, encontramos um quadro multirrepresentacional do trabalho colaborativo docente. Sem deixar de considerar o uso indistinto que é feito dos termos cooperação e colaboração para o mesmo referente, a interação profissional, verifica-se ainda que a mesma surge, em síntese, como:

- i) fator de enriquecimento na formação e no desempenho profissional;
- ii) atividade a ser assegurada por estruturas de gestão intermédia das escolas, particularmente departamentos curriculares; e
- iii) dever para com a escola e com os outros docentes.

Trata-se, portanto, de um ideal de trabalho com contornos conceptuais imprecisos e representações variadas, nem sempre harmónicas, uma vez que surge como dever e, ao mesmo tempo, como fator de enriquecimento profissional.

2. UM RETRATO DA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS NO CURRÍCULO PRESCRITO

Após a leitura sobre o estatuto do trabalho colaborativo nos textos legais, importa, neste momento, abrir espaço para uma discussão mais aprofundada sobre o planeamento da educação em línguas no discurso de textos reguladores, procurando traçar alguns princípios da política linguística educacional em contexto português.

Com essa discussão, pretendemos dar continuidade a apontamentos de uma *gramática* regulamentada, que serviu como pano de fundo do trabalho de investigação conduzido. Deste modo, nos subcapítulos que se seguem são enfatizadas medidas de política e planeamento linguísticos do Ministério da Educação e Ciência, especificamente voltadas para o plano da aquisição de línguas no contexto da educação formal, com expectáveis reflexos no estatuto social das línguas, particularmente no campo escolar. Com base no que

²³ Apenas o *Estatuto da Carreira Docente* sofreu alterações nesse período, sobretudo no que diz respeito aos mecanismos de avaliação dos professores. O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, pretendeu introduzir uma reforma no modelo de avaliação do desempenho docente. Já o Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, instituiu a aplicação de uma prova de conhecimentos e capacidades como um meio de seleção inicial de professores, no sentido de que a aprovação em tal prova passou a constituir requisito exigido a candidatos a concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente.

se observou anteriormente, diferentes valorações escolares/sociais sobre os objetos de ensino, neste caso particular, as línguas, poderão ter reflexos na forma como professores de diferentes línguas concebem possibilidades de serem encetados projetos coletivos de educação em línguas.

De modo semelhante ao que foi feito no capítulo anterior, tiveram-se como referência os três eixos temporais atrás mencionados para a análise do quadro legislativo que regulava a matéria abordada nos próximos subcapítulos, as línguas no planeamento curricular centralizado.

Considerando esse enquadramento, discutimos, num primeiro momento, a situação do ensino de línguas na organização e gestão curricular sob o ponto de vista de textos legais que regulam essa matéria. Em seguida, realizamos uma análise dos programas curriculares homologados pelo Estado como referência para o trabalho dos professores de línguas.

2.1 As línguas no currículo

A partir de revisões apresentadas por Andrade *et al.* (2007) e Pinto (2012) sobre as medidas de política linguística desenvolvidas em Portugal nas quatro últimas décadas, observa-se uma introdução progressivamente diversificada de línguas na oferta educativa das escolas. Nesse sentido, o cenário compõe-se desde uma oferta inicial de francês, inglês e alemão, para além do português, posteriormente alargada ao espanhol, ao português língua não materna, ao mirandês (a nível local) e à língua gestual portuguesa (no âmbito da educação especial). Mantiveram-se, ainda, o latim e o grego antigo como ofertas no ensino secundário.

Em atenção a esse contexto e procurando traçar um quadro de organização do ensino de línguas no âmbito da educação regular, importa, neste momento, analisar lugares que ocupam as línguas nas matrizes curriculares prescritas para o sistema de ensino português. Para tal, recorreremos aos normativos que regulam a organização e a gestão do currículo nos cursos de ensino básico e secundário, com atenção focada nos três eixos temporais pontuados por este estudo.

No que diz respeito às matrizes curriculares centralizadas, recorreremos a uma análise dos Decretos-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e n.º 74/2004, de 26 de março, este último na versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril. Os dois primeiros documentos normativos consolidaram, respetivamente, a reorganização curricular do ensino básico e a revisão curricular do ensino secundário, no princípio dos anos 2000, e estabeleceram as

matrizes curriculares a serem consideradas no primeiro eixo temporal deste estudo (primeiro semestre do ano escolar 2011/2012).

Foram ainda analisados os Decretos-Lei n.º 42/2012, de 22 de fevereiro, que introduziu alterações à organização curricular do ensino secundário (a serem consideradas no segundo eixo temporal do estudo), e n.º 139/2012, de 5 de julho, que procedeu a uma revisão das estruturas curriculares dos ensinos básico e secundário, revogando todos os normativos anteriores (com reflexos no terceiro eixo temporal deste estudo). Todo o conjunto de alterações, que confirmou um panorama normativo movediço semelhante ao analisado no capítulo anterior, foi sistematizado no Anexo IX.

As matrizes curriculares estabelecem uma organização das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e respetivas alocações de tempo no conjunto planeado de atividades escolares. Dentro dessa organização, importa observar o planeamento que é realizado em relação às disciplinas, com especial atenção para as áreas curriculares de línguas, de modo a compreender o estatuto que lhes é atribuído em nível macro de gestão curricular.

Iniciando pelo ensino básico, expomos no Quadro 15, a seguir, as componentes das matrizes curriculares em função dos três eixos temporais considerados:

	Situação em 2011/2012 (1.º semestre)	Situação em 2011/2012 (2.º semestre)	Situação em 2012/2013
1.º ciclo (1.º ao 4.º ano)	a) Áreas curriculares disciplinares b) Áreas curriculares não disciplinares: “Área de projecto”, “Estudo acompanhado” e “Formação cívica” c) Outros projetos (a serem geridos pela escola, entre eles a oferta de “Educação Moral e Religiosa”) d) Atividades de enriquecimento curricular		a) Áreas disciplinares b) Áreas não disciplinares (“Área de projeto”, “Estudo acompanhado” e “Educação para a cidadania”) c) Disciplina de frequência facultativa d) Educação Moral e Religiosa e) Atividades de enriquecimento curricular f) Oferta complementar (válida a partir de 2013/2014)
2.º ciclo (5.º e 6.º anos)			a) Áreas disciplinares b) Oferta complementar c) Educação Moral e Religiosa d) Apoio ao estudo
3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos)			a) Áreas disciplinares b) Oferta complementar c) Educação Moral e Religiosa

Quadro 15: Estrutura geral das matrizes curriculares do ensino básico
(sombreadas as áreas de frequência obrigatória por parte dos alunos)

Nas matrizes curriculares vigentes para o ensino básico no ano escolar 2011/2012 (versão do Decreto-Lei n.º 6/2001), as áreas dedicadas ao ensino de línguas variavam consoante o ciclo de estudos. De um modo geral, contudo, percebe-se uma ênfase natural ao

ensino da língua portuguesa em todos os ciclos, a par da sua inscrição num percurso de formação *transdisciplinar*, em conjugação com a educação para a cidadania e com a dimensão humana do trabalho (cf. art. 6.º). Previa-se, ainda, o desenvolvimento de atividades curriculares específicas para a aprendizagem de português como segunda língua por parte de alunos cujo português não fosse língua materna. No que diz respeito às demais línguas, instituía-se a obrigatoriedade do início de uma língua estrangeira no 2.º ciclo do EB, aprendizagem a ser estendida ao ciclo seguinte, e da iniciação a uma segunda língua estrangeira no 3.º ciclo do EB (art. 7.º, pontos 2 e 3).

A partir desse quadro geral, no 1.º ciclo do EB, “Língua Portuguesa” figurava-se como uma área disciplinar de frequência obrigatória por parte dos alunos. De acordo com o enquadramento legal, havia a possibilidade de iniciação, ainda nesse ciclo de estudos, de uma língua estrangeira, com ênfase na expressão oral, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular (Decreto-Lei n.º 6/2001, art. 7.º, ponto 1), componente de frequência facultativa. Pode-se inferir, com base nessa observação, que o estatuto do ensino de línguas estrangeiras no 1.º ciclo figurava-se pouco estável. Com efeito, tratava-se de uma oferta educativa não abrangente a todos os alunos e, para além disso, alvo de sucessivos Despachos Legislativos²⁴, sobretudo nos últimos dez anos.

No 2.º ciclo, as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Língua Estrangeira” surgiam associadas a “História e Geografia de Portugal” dentro da área disciplinar “Línguas e Estudos Sociais”, que ocupava aproximadamente 30,88% da carga horária na matriz curricular prescrita para esse ciclo²⁵. No 3.º ciclo, por sua vez, “Língua Portuguesa” e “Línguas Estrangeiras” (com as disciplinas “LE1” e “LE2”) emergem como áreas disciplinares autónomas, representando, respetivamente, cerca de 11,11% e 14,81% da carga horária do currículo²⁶.

No tocante ao ensino secundário, encontramos, no Decreto-Lei n.º 74/2004, versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 50/2011, a prescrição de princípios orientadores da

²⁴ Veja-se, por exemplo, a sucessão dos Despachos Normativos n.ºs 14753/2005, 14460/2008 e 9265-B/2013, que, respetivamente, institui o programa de generalização do ensino do inglês no 3.º e 4.º anos do ensino básico como oferta extracurricular gratuita, estende o ensino do inglês ao 1.º e 2.º anos do ensino básico e, por fim, torna a oferta extracurricular matéria pertencente ao espaço decisional das escolas. Em 2014, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, o inglês foi introduzido, em caráter obrigatório, a partir do 3.º ano de escolaridade (carga horária mínima de 2h semanais).

²⁵ Cálculo realizado a partir das unidades letivas atribuídas semanalmente à área disciplinar (10,5) em relação ao total de unidades letivas semanais atribuídas ao ciclo (34), não sendo consideradas as atividades de enriquecimento curricular [valor resultante do cálculo $(10,5 \div 34) \times 100$]. Cada unidade letiva equivale a 90 minutos.

²⁶ Valores resultantes dos seguintes cálculos: “Língua Portuguesa” $[(6 \div 54) \times 100]$ e “Línguas Estrangeiras” $[(8 \div 54) \times 100]$.

organização e gestão do currículo válidos para o ano letivo 2011/2012. Com base nesses normativos, são apresentadas, no Quadro 16, as componentes das matrizes curriculares estabelecidas para os diferentes cursos que compõem o ensino secundário e o ensino secundário recorrente. Uma lista mais pormenorizada dos cursos então regulamentados encontra-se disponível no Anexo X.

Componentes	Cursos científico-humanísticos		Cursos tecnológicos		Cursos artísticos especializados		Cursos profissionais
	Ensino secundário	Ensino secundário recorrente	Ensino secundário	Ensino secundário recorrente	Ensino secundário	Ensino secundário recorrente	
Formação geral							
Formação sociocultural							
Formação específica							
Formação científica							
Formação tecnológica, técnico-artística e técnica							
Formação cívica							
Educação moral e religiosa							

Quadro 16: Estrutura geral das matrizes curriculares de cursos do ensino secundário – Decreto-Lei n.º 74/2004, versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 50/2011
(sombreadas as componentes curriculares respeitantes a cada conjunto de cursos)

Na globalidade das medidas prescritas, e de modo análogo ao ensino básico, verifica-se uma ênfase no ensino do português. Logo à partida, a valorização transversal da língua e cultura portuguesas configura-se um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo [art. 4.º, alínea e)]. Paralelamente a esse estatuto, era atribuído a todas as componentes curriculares o papel de desenvolver competências orais e escritas em português, cabendo às escolas o dever de proporcionar atividades curriculares específicas com foco na aprendizagem do português (inclusive como segunda língua por parte de alunos com outra língua materna) (art. 6.º, ponto 3).

Tendo em conta esse contexto, a disciplina de português surgia na componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados, incluindo os do ensino secundário recorrente, e na componente de formação sociocultural dos cursos profissionais. Nessas componentes de formação, a dotação de tempo dedicado à

disciplina variava entre cerca de 10 a 13% da carga horária total dos cursos (em relação à carga horária mínima estabelecida para cada um).

Ainda no enquadramento legal vigente no ano letivo 2011/2012, essa disciplina ainda era uma das sujeitas à avaliação sumativa externa, sob forma de exames nacionais finais, cuja realização colocava-se como requisito para a certificação da conclusão de cursos científico-humanísticos, exceto os do ensino recorrente (art. 15.º, ponto 3). A aprovação em tais exames era também um requisito para a prossecução de estudos em nível superior para todos os alunos dos cursos científico-humanísticos, inclusive os do ensino recorrente (considerando as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 42/2012, de 22 de fevereiro). Esse dado figura-se relevante num contexto em que a avaliação externa sobre as aprendizagens traz um aumento ao escrutínio do trabalho do professor, acrescentando uma demanda extra à sua agenda profissional. Nesse mesmo sentido, a existência dessa demanda também pode ter reflexos na relevância que era dada à disciplina em contexto escolar, considerando que o conteúdo das avaliações representa também uma espécie de currículo imposto externamente.

As línguas estrangeiras, por sua vez, surgiam na estrutura curricular prescrita sob forma de três disciplinas alternativas na componente de formação geral e de formação sociocultural do ensino secundário, “Língua Estrangeira I, II ou III”. Nessas componentes, ao ensino da língua estrangeira escolhida era reservado entre cerca de 7 e 8% da carga horária total dos cursos²⁷.

Na componente de formação específica, por sua vez, o ensino de línguas surgia expresso apenas no planeamento curricular dos cursos científico-humanísticos. De um modo geral, todos os cursos dessa natureza tinham “Língua Estrangeira I, II ou III” como disciplina de opção no 12.º ano, sendo a sua frequência condicionada à oferta formativa de cada escola e às línguas estudadas pelos alunos nos 10.º e 11.º anos. No curso “Línguas e humanidades” antecipava-se, ainda, a oferta de línguas estrangeiras como disciplinas bienais de opção nos 10.º e 11.º anos, ao lado das disciplinas “Latim A” e “Literatura Portuguesa”, e a oferta de “Latim B” e “Literaturas de Língua Portuguesa” como opções no 12.º ano.

A respeito da escolha das línguas estrangeiras a serem estudadas nesse nível de ensino, cabia a regra geral de que, se o aluno tivesse estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, deveria iniciar obrigatoriamente uma segunda língua no secundário. Ao iniciar uma nova língua, havia possibilidade de dar prosseguimento à aprendizagem da língua estrangeira iniciada no básico, a denominada “Língua Estrangeira I”, como disciplina facultativa, “com aceitação expressa do acréscimo de carga horária” (Decreto-

²⁷ Cálculo realizado com base nas cargas horárias semanais estipuladas pelos Decretos-Lei analisados.

Lei n.º 74/2004, versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 50/2011, Anexos 1, 2 e 3) – possibilidade não prevista em cursos tecnológicos do ensino recorrente e em cursos profissionais.

Numa leitura geral das orientações curriculares legais vigentes no ano escolar 2011/2012, sublinhamos a dotação temporal considerável ao ensino explícito de línguas nos desenhos curriculares prescritos aos diferentes níveis de ensino considerados. A par disso, destaca-se uma valorização global do ensino de língua portuguesa em todos os níveis de ensino, com a antecipação de atividades curriculares específicas para alunos em que o português não representasse língua materna.

No que diz respeito ao ensino de outras línguas, fixamos uma política de diversificação que vai ao encontro de políticas das instituições europeias, no sentido de destacar a necessidade de garantir que os seus cidadãos tenham conhecimentos em, pelo menos, duas línguas, para além da materna, ao fim da educação formal (cf. Conselho da Europa, Recomendações n.º 1383 e n.º 1539; Conselho de Ministros, Resoluções n.º 95/C 207/01, n.º 2002/C 50/01 e n.º 2008/C 320/01). Nesse contexto, identificamos, no conjunto dos textos legais portugueses analisados, a instituição da obrigatoriedade do início de uma língua estrangeira no 2.º ciclo do EB (aprendizagem a ser estendida ao ciclo seguinte) e de uma segunda língua estrangeira no 3.º ciclo do EB. Somando-se a essas políticas, regista-se a possibilidade de haver a iniciação a uma língua estrangeira no 1.º ciclo do EB, no âmbito de atividades de enriquecimento curricular, componente de formação opcional, e de se prosseguir no estudo de duas línguas estrangeiras no ensino secundário.

Dado esse quadro, importa, então, observar que alterações foram introduzidas no ano letivo 2012/2013.

Do conjunto de mudanças gerais efetuadas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, sobre os princípios orientadores da organização e gestão do currículo no ensino básico e no ensino secundário, cabe enfatizar a mudança de enfoque na conceptualização de currículo, agora compreendido como “conjunto de conteúdos e objetivos” (art. 2.º, ponto 1), em contraste com a conceptualização anterior, abrigada pelos Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 50/2011, que dispunha currículo como “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos” (art. 2.º, ponto 1 nos dois normativos). O foco da conceptualização deslocou-se da aprendizagem para o ensino, intensificando nesse último âmbito o ônus da realização do currículo no sistema educacional.

Salientamos também, no conjunto de alterações realizadas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, a intenção de criar mais alguns espaços de gestão curricular ao nível das escolas.

Um desses espaços se revela na possibilidade de cada organização escolar vir a gerir os seus horários letivos, tendo em conta os limites estabelecidos pelo normativo (carga horária mínima a dedicar a determinadas disciplinas e carga horária total a cumprir por ciclo e nível de ensino). Neste ponto, o novo enquadramento difere dos anteriores, que estabeleciam cargas horárias fixas para cada disciplina/área disciplinar em função de unidades letivas de 45/90 minutos. Garante-se, portanto, a possibilidade de flexibilizar a duração das aulas, ainda que, nos exemplos disponibilizados pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, persista a divisão de horários por referência a períodos de 45 minutos.

Uma outra alteração introduzida pelo normativo e que, segundo o mesmo, vem fortalecer um exercício de autonomia das escolas está na abertura de áreas, nas matrizes curriculares do ensino básico, para a criação de ofertas complementares cuja gestão cabe a cada organização escolar²⁸. No que diz respeito ao ensino secundário, deixam de existir matrizes curriculares para cada curso específico, persistindo apenas as matrizes gerais dos cursos científico-humanísticos e dos cursos artísticos especializados.

Por outro lado, verifica-se um reforço a mecanismos de controle sobre a concretização do currículo sob a forma de homologação de programas e metas curriculares para as diferentes disciplinas/áreas disciplinares através de despachos (arts. 8.º, ponto 4, e 16.º, ponto 4). No mesmo sentido, são estabelecidos aspetos cuja importância é sublinhada na gestão dos currículos por parte das escolas e agrupamentos de escolas, entre os quais se ressaltam para este estudo os a seguir transcritos:

- a) A gestão e a *aplicação* do currículo por ano ou ciclo, adaptando-o às características dos alunos e de cada escola ou agrupamento; [...]
- c) A valorização das experiências e das práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino (Decreto-Lei n.º 139/2012, art. 20.º, ponto 2, destaque nosso).

Do excerto destacamos a orientação para uma *aplicação* do currículo numa lógica repartida em anos/ciclos, que se conjuga com uma lógica disciplinar já presente nas primeiras matrizes analisadas e que se confirma nas prescritas pelo Decreto-Lei em referência. Também pontuamos a menção às práticas colaborativas, associadas à melhoria do ensino, como fatores a valorizar nas dinâmicas de gestão curricular, discurso que se soma ao analisado no capítulo anterior.

Uma outra alteração de carácter geral operada pelo Decreto-Lei recai sobre as ofertas formativas dos ensinos básico e secundário. No ensino básico, são discriminadas áreas específicas para além do ensino básico geral, a saber: cursos de ensino artístico

²⁸ Em 2015, o MEC passou a promover a “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas” como uma componente a ser tida em conta nas ofertas complementares das escolas, no sentido de fomentar o desenvolvimento cultural e linguístico dos alunos. Mais informações no sítio: <http://www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas>

especializado, cursos de ensino vocacional e ensino básico na modalidade de ensino recorrente. Essas ofertas vêm a somar a outras a serem autorizadas e a outras já existentes como os cursos de educação e formação (CEF) e cursos de educação e formação de adultos (EFA), que não eram especificados no Decreto-Lei n.º 6/2001. No ensino secundário, por seu turno, deixa de haver menção expressa aos cursos tecnológicos (cf. Decreto-Lei n.º 139/2012, art. 5.º), prevê-se, ainda, a criação de cursos de ensino vocacional e se reforça a possibilidade de criação de cursos com planos próprios [Decreto-Lei n.º 139/2012, art. 6.º, ponto 1, alíneas b) e f)]²⁹.

Analisando especificamente o planeamento que é realizado sobre as línguas nos ensinos básico e secundário à luz desse novo enquadramento legal, verifica-se a confirmação de duas tendências, já presentes no normativo que anteriormente regulava a gestão curricular nesse nível de ensino.

A primeira tendência está no reforço ao ensino da língua portuguesa, que, nas matrizes curriculares prescritas, recebe a indicação de cargas horárias mínimas semanais a cumprir, em alguns casos, como é no 2.º ciclo do EB, com metade da carga horária mínima prevista para a área disciplinar onde está afeto, “Línguas e Estudos Sociais”, em conjunto com “Inglês” e Estudos Sociais”. No ensino secundário, especificamente no 12.º ano, a disciplina de língua portuguesa recebe acréscimo de carga horária na componente de formação geral e, nos cursos científico-humanísticos, tem a orientação explícita de considerar a melhoria da expressão oral e escrita dos alunos (art. 17.º). A par dessas regulamentações, a disciplina mantém-se como objeto de avaliação nos exames finais nacionais, que garantem a certificação da conclusão de estudos por parte dos alunos dos cursos científico-humanísticos (exceto os do ensino recorrente) e que permitem a prossecução dos estudos em nível superior por parte de todos os alunos do ensino secundário.

O ensino de português como língua não materna também recebe atenção particular no novo enquadramento legal. O Decreto-Lei n.º 139/2012 estabelece a possibilidade de os currículos do ensino básico e secundário (cursos científico-humanísticos e artísticos especializados) integrarem a disciplina “Português Língua não Materna” (arts. 10.º e 18.º). É de se referir ainda que essa disciplina é alvo de avaliação sumativa externa no ensino básico, cuja aplicação foi consagrada nesse normativo. Essa avaliação, realizada nos anos terminais de ciclo (4.º, 6.º e 9.º anos), incide também sobre os conteúdos das disciplinas de “Português” e “Matemática” [art. 26.º, ponto 1, alínea b)].

²⁹ Deixa de haver menção à componente formação cívica (no diploma legal, incentiva-se que seja uma área transversal a todo o currículo).

No tocante às línguas estrangeiras, a alteração mais aparente reflete-se no ensino básico, particularmente no que diz respeito à regulamentação da obrigatoriedade da oferta do inglês nos 2.º e 3.º ciclos do EB, totalizando um período mínimo de cinco anos para o ensino da língua (art. 9.º, ponto 2). A somar-se a essa medida, fica estabelecido que, no 1.º ciclo do EB, a haver possibilidade de ser ofertada a iniciação em uma língua estrangeira, esta deverá ser o inglês (art. 9.º, ponto 1)³⁰. Partindo dessa premissa, as escolas e agrupamentos de escolas passam a ser obrigados a oferecer o inglês como primeira língua estrangeira a ser ensinada aos alunos.

Tendo em vista todo o painel de alterações verificadas no que diz respeito à organização curricular prescrita, faz-se necessária uma síntese com as principais informações discutidas. Nesse sentido, apresentamos o Quadro 17, que procura apresentar uma síntese das políticas relacionadas com o ensino e a aprendizagem de línguas no planeamento curricular português. São tidas em conta as manutenções e as alterações nessa matéria, considerando como base o ano escolar 2011/2012 e a situação em 2012/2013.

Síntese das medidas de política linguística educacional na organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário	
O que se manteve do enquadramento vigente em 2011/2012 (1.ª e 2.ª fases do estudo)	<ul style="list-style-type: none"> - Prescrição de orientações para a concretização do currículo nas escolas, expressas em matrizes curriculares, programas e metas curriculares (estas últimas introduzidas mais recentemente) - Possibilidade de iniciação de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do EB (ênfase na expressão oral). - Início obrigatório de uma língua estrangeira no 2.º ciclo do EB, aprendizagem a ser estendida ao ciclo posterior, e de uma segunda língua estrangeira no 3.º ciclo do EB. Caso não tenha havido iniciação de uma segunda língua estrangeira no ensino básico, o aluno obrigatoriamente deverá iniciá-la no ensino secundário. - Ênfase no ensino da língua e cultura portuguesas e reforço ao ensino do português a alunos que não o tenham como língua materna.
O que mudou em 2012/2013 (3.ª fase do estudo)	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque da formulação do conceito de currículo – de “conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos” para “conjunto de conteúdos e objetivos”/do enfoque na aprendizagem para o enfoque no ensino. - Incremento a mecanismos de avaliação das aprendizagens, especialmente com a consagração da avaliação sumativa externa no ensino básico, da qual os conteúdos de português (inclusive português língua não materna) são objeto. - Maior ênfase ao ensino de inglês, que passa a ser obrigatório como primeira língua estrangeira a ser ofertada, sendo a sua presença mínima compulsória durante os 2.º e 3.º ciclos do EB.

Quadro 17: Quadro-síntese das principais medidas de política linguística educacional presentes na organização e gestão prescrita aos currículos dos ensino básico e secundário (2011/2012 e 2012/2013)

³⁰ Entre as alterações efetuadas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, a possibilidade de iniciação do inglês passa a ser no âmbito da oferta complementar das escolas. Essa situação foi posteriormente alterada, em 2014, com a publicação do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que introduziu o inglês como disciplina obrigatória no 1.º ciclo a partir do ano letivo de 2015/2016 (para o 3.º ano de escolaridade).

Analizadas as questões mais amplas no que diz respeito ao estatuto das línguas na gestão curricular prescrita, apresentam-se, no subcapítulo a seguir, alguns aspetos mais específicos sobre a programação das línguas no sistema de ensino português.

2.2 O currículo das línguas

Na secção II, dedicada à construção de uma perspectiva teórico-conceptual sobre temas que fundamentam este estudo, aludimos aos programas como faces visíveis da construção do currículo escolar (Roldão, 1999). Com efeito, esses documentos oferecem uma espécie de materialização do percurso de aprendizagens que se esperam construir no âmbito de cada disciplina a que se direccionam e, desta forma, constituem uma referência importante em questões relacionadas com o currículo prescrito ou formal. Trata-se de uma importância ainda mais pronunciada quando levamos em consideração que, no sistema educacional português, estes documentos possuem força prescritiva, constando entre as balizas que delimitam a autonomia docente, tal como foi observado no capítulo 1 desta secção.

No subcapítulo anterior (2.1), observou-se a marcada divisão de espaços e tempos destinados a cada disciplina na organização da matriz curricular do sistema educacional, com notórias distinções estatutárias entre as línguas nela presentes. Resta observar, ao nível da roteirização programática estabelecida para cada disciplina, como se organizam espaços de diálogo, se existem, entre as diferentes línguas no currículo e que discursos deixam transparecer papéis estatutários ocupados pelas línguas que são objeto dos programas.

Nesse sentido, o objetivo deste subcapítulo é o de discutir, tendo em vista o discurso referencial dos programas disciplinares vigentes no período de condução deste estudo, espaços de potencial convergência entre as línguas nesse nível de prescrição, recorrendo também a análise de questões estatutárias relacionadas com cada língua no conjunto das orientações programáticas. Essa discussão se mostra pertinente no sentido de perceber, ainda no nível macro (nacional), possibilidades de convergência curricular e profissional entre os professores de diferentes línguas. Não se exclui, contudo, a possibilidade de que articulações pudessem/possam ser realizadas ao nível da construção do currículo em outros níveis de gestão, particularmente o institucional, manifesto nas escolas, e o processual, atualizado nas situações de ensino e aprendizagem em sala de aula (referências ao Quadro 2, baseado em van den Akker, 2005).

Operacionalmente, foram recolhidos e analisados 22 documentos, que constituem um conjunto de programas homologados para as disciplinas de línguas dos ensino básico e secundário, disponíveis no *site* do Ministério da Educação e Ciência português, até dezembro

de 2011: alemão (4 documentos), espanhol (9 documentos), francês (3 documentos), inglês (4 documentos) e português (2 documentos). Importa referir que, desde esse ano, todo o currículo nacional tem vindo a ser reestruturado de forma a serem introduzidos conjuntos de metas curriculares por disciplina (cf. Despachos n.º 17169/2011, de 23 de setembro, n.º 5306/2012, de 18 de abril, e n.º 15971/2012, de 14 de dezembro³¹). Dessa forma, parte dos documentos analisados já não se encontra disponível por ter dado lugar a metas curriculares homologadas. Mais detalhes sobre o grupo de documentos analisados e alterações posteriormente realizadas encontram-se compilados no Anexo XI.

A análise realizada aos programas incidiu, primeiramente, sobre a forma como eram estruturados e, posteriormente, sobre o seu conteúdo.

No que diz respeito à estrutura, importou-nos observar, entre outros aspetos:

- a) a forma como eram explicitadas as orientações;
- b) a(s) unidade(s) temporal(is) de referência para tais orientações; e
- c) a existência ou não de uma abordagem metodológica expressa e qual, caso existisse.

Esta leitura permitiu uma primeira abordagem à comunicabilidade entre os diferentes programas ao nível estrutural. Por exemplo, se se verificava convergência na forma como explicitavam as suas orientações, um passo seria dado no sentido de se encontrarem espaços de articulação entre os mesmos. O mesmo se verificaria se os programas fossem organizados em respeito a uma mesma unidade temporal (ciclo de estudos, por exemplo).

A análise de conteúdo conduzida aos programas orientou-se pelo objetivo central de identificar espaços de potencial articulação entre as diferentes disciplinas de línguas e marcas discursivas reveladoras de estatutos atribuídos a cada uma no conjunto das prescrições curriculares. Em atenção a este foco, importou selecionar e categorizar:

- a) Finalidades gerais colocadas ao ensino de cada língua objeto de programação e sublinhar compatibilidades latentes na transversalidade dos programas;
- b) Orientações oferecidas em relação ao repertório linguístico-cultural dos alunos, tanto no sentido de rentabilizá-lo quanto no de enriquecê-lo (ou mesmo silenciá-lo). Nesse particular, fez-se relevante destacar aqueles programas que orientam a rentabilização de aprendizagens de/vivências em outras línguas, uma vez que tal indicação demonstra um ponto demarcado de relação entre diferentes línguas;

³¹ O Despacho n.º 17169/2011 revogou o currículo nacional do ensino básico e antecipou a implementação de metas curriculares. O Despacho n.º 15971/2012, por sua vez, estabeleceu as metas curriculares como documentos de referência para o ensino, sendo a sua utilização obrigatória por parte dos professores. O Despacho n.º 5306/2012, por fim, instituiu um calendário de implementação das metas curriculares para disciplinas e áreas disciplinares.

c) Perspetivas lançadas sobre variedades linguísticas e culturais, assumindo como referência a língua e a(s) cultura(s) referenciadas no respetivo programa;

d) Interfaces realizadas/identificadas com outras áreas do conhecimento ou outras áreas disciplinares, no sentido de desvelar que posicionamento(s) tomam os programas em relação a ligações que o ensino da língua em foco poderá ter com outras áreas de conhecimento ou com outras disciplinas;

e) Informações relacionadas com o(s) papel(éis) que a língua objeto do programa ocupa na sociedade em geral e na escola, em particular.

Esses pontos, selecionados a partir de sucessivas leituras globais aos documentos, deram origem às categorias que nortearam a análise realizada aos programas, tal como o exposto no Quadro 18, a seguir.

<p>a) Finalidades gerais colocadas ao ensino da língua</p> <p>Toda a informação de carácter geral e transversal disponibilizada sobre os conhecimentos/capacidades/atitude a desenvolver a partir do ensino da língua em questão.</p>	<p>a.1) Práticas</p> <p>Finalidades relacionadas com o desenvolvimento de conhecimentos / capacidades / atitudes no domínio dos usos da língua.</p>
	<p>a.2) Formativas</p> <p>Finalidades relacionadas com o desenvolvimento de qualidades físicas (sensitivo-motoras), intelectuais e pessoais.</p>
	<p>a.3) Culturais</p> <p>Finalidades voltadas para o contato com universos culturais (literatura, artes, costumes, ...) de um país ou povo e/ou em dinâmicas de diálogo entre diferentes culturas.</p>
	<p>a.4) Outras finalidades</p> <p>Outras finalidades associadas ao ensino da língua, que não se enquadram nas anteriormente explicitadas.</p>
<p>b) Referências ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos</p> <p>Referências realizadas a conhecimentos linguístico-comunicativos dos alunos na perspectiva de rentabilizá-los/desenvolvê-los/trabalhá-los nas situações de ensino e de aprendizagem da língua em questão.</p>	<p>b.1) Língua(s)/cultura(s) materna(s)</p> <p>Referências a conhecimentos/capacidades/atitude desenvolvidos na língua e/ou cultura materna(s).</p>
	<p>b.2) Outras línguas/culturas</p> <p>Referências a conhecimentos/capacidades/atitude desenvolvidos em outras línguas, ainda que também associados à língua materna.</p>
	<p>b.3) Outros conhecimentos/capacidades/ atributos</p> <p>Referências a repertórios não especificados ou não diretamente relacionados com o linguístico-comunicativo mas eventualmente rentabilizados no desenvolvimento do mesmo.</p>
<p>c) Perspetivas sobre a diversidade linguística e cultural</p> <p>Referências à diversidade (intra-)linguística e cultural e a relação dessa diversidade com a língua(s)/cultura(s) objeto da programação.</p>	
<p>d) Interfaces com outras áreas do conhecimento/disciplinas</p> <p>Excertos demonstrativos de relações que o programa estabelece entre a aprendizagem da língua em questão e a mobilização de conhecimentos em outros contextos ou em outras disciplinas.</p>	

e) Estatuto(s) atribuído(s) à língua e à(s) cultura(s) objetos do programa

Excertos demonstrativos do papel (na sociedade em geral e na escola) associado ao conhecimento da língua cuja instrução é objeto do programa.

Quadro 18: Categorias observadas na análise aos programas das línguas

O processo de categorização dos programas foi conduzido, via de regra, a partir da leitura e da identificação de ocorrências de informações passíveis de registo em todo o seu conteúdo dedicado a orientações, não sendo consideradas sugestões de trabalho (quando existentes). Exceção a esse processo deu-se apenas no registo das finalidades gerais colocadas ao ensino das línguas, que foi realizado sobre informações mais filtradas.

Com efeito, os programas, a serem interpretados nos seus pormenores, trazem numerosa informação sobre as finalidades a atingir a partir do ensino das línguas, sobretudo nas suas especificações em descritores de desempenho a observar (por exemplo, no programa de português para o ensino básico), em procedimentos (programa de espanhol para o 3.º ciclo do EB, nível de continuação), em processos de operacionalização (programas de inglês para o ensino básico) e em objetivos específicos (presentes nos programas, de modo geral). Com base nessa observação, a amplitude da informação a constar nessa categoria levou-nos a optar por registar apenas informações de carácter geral e explicitamente relacionadas com essa rubrica. Essa opção metodológica não desconsidera, no entanto, a possibilidade de que também pudesse haver potencial articulação entre as diferentes línguas também no nível mais específico das orientações programáticas. No entanto, para a discussão que se pretende realizar, mostrou-se suficiente ater-nos nas informações observadas a partir das finalidades gerais e transversais do ensino das línguas.

Cada registo foi classificado em apenas uma das categorias de análise, ainda que contivesse informação passível de enquadramento em outras categorias. Nestes casos, devidamente assinalados no processo, o registo foi realizado na categoria em que o seu conteúdo assumisse maior representatividade.

Cabe ainda referir que, no processo de classificação da informação disponível no conjunto dos programas, verificou-se a incidência de muitas passagens idênticas, sobretudo no conteúdo de um único documento. Nesses casos, os registos foram realizados apenas uma vez quando diziam respeito ao mesmo ciclo de estudos, ano de escolaridade (quando o programa apresentava essa subdivisão), componente de formação a que se destinava (quando havia esta especificação) e nível (iniciação/continuação).

Considerando ainda a amplitude verificada nas categorias *Finalidades gerais colocadas ao ensino da língua* e *Referências ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos*, as mesmas foram ainda objeto de subcategorização. No caso da primeira, recorreremos

à tipologia de objetivos do ensino de línguas estrangeiras de Bertrand (1977, citado por Andrade, 1988 e Andrade & Araújo e Sá, 1992) para especificar diferentes finalidades que orientam o ensino de línguas. Na tipologia do autor, os objetivos podem assumir quatro vertentes: prática, cultural, educativa ou formativa e política. Dessas vertentes, adotamos as três primeiras, uma vez que a dimensão política consideramos já se encontrar contemplada da categoria maior *Estatuto(s) atribuído(s) à língua e à cultura objetos do programa*, e adicionamos uma outra, dedicada a registros que não se enquadravam nessas três anteriores (subcategoria *Outras*).

No caso da segunda grande categoria, dedicada a uma leitura das referências realizadas ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos, a subdivisão foi conduzida a partir das ocorrências encontradas nos diferentes documentos. Nesse sentido, classificamos registros, por referência ao sujeito aprendente, em: i) língua/cultura materna; ii) outras línguas/culturas; e iii) outros conhecimentos/capacidades/atributos – eventualmente rentabilizados ou a serem tidos em conta no desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo dos estudantes.

Importa pontuar, por fim, que outros aspetos mais específicos e também relevantes, em certa medida, podiam ser tidos em conta na presente análise, como, por exemplo, os papéis atribuídos a professores e a alunos em cada um dos programas. Limitámo-nos às categorias elencadas, no entanto, por considerá-las nucleares para uma leitura mais abrangente deste nível de prescrição curricular, tendo por referência espaços potenciais de articulação entre diferentes disciplinas de línguas. Ainda que se perspetive os limites inerentes às escolhas feitas, espera-se que a análise conduzida possa lançar luz sobre as possibilidades de articulação entre as disciplinas de línguas por meio de um trabalho concertado entre os professores – no caso aqui em discussão, que obstáculos e potencialidades podem ser antecipados a essa concertação curricular e profissional já no nível macro de gestão curricular.

Os tópicos 2.2.1 e 2.2.2 procuram, cada um, explorar mais detidamente as dimensões de análise aos programas. Por fim, apresentamos uma síntese em torno de uma discussão transversal dirigida sobre possibilidades de diálogo entre as diferentes línguas objetivadas pelos programas.

2.2.1 Primeiro ponto de análise: a estrutura e as orientações gerais dos programas

Considerando o conjunto de programas que constituem o *corpus* de análise deste estudo, observa-se, logo à partida, a coexistência de documentos homologados em momentos distintos, distribuídos ao longo de uma escala temporal de quase vinte anos. Os mais antigos correspondem ao conjunto de textos cuja aprovação, no decorrer da década de 1990, deriva da reestruturação curricular introduzida pela entrada em vigência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), reestruturação cujos princípios foram estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. O grupo mais recente de programas, homologados nos anos 2000, deriva sobretudo da revisão curricular do ensino secundário e, em parte, da reorganização curricular do ensino básico.

A reorganização curricular do ensino básico, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, introduziu um novo entendimento sobre currículo nacional (Martins, 2005, 2012; Pereira & Brazão, 2013), traduzindo-o como um currículo centralizado mínimo (nível macro) organizado por competências, com margem de construção ao nível das escolas (nível meso). Tal reorganização culminou com a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Departamento de Educação Básica, DEB, 2001), um dos documentos orientadores do programa de português (ensino básico). Os demais programas relativos a esse nível de ensino, contudo, não foram revistos à luz do novo enquadramento, situação que se verifica mesmo nos de espanhol (2.º ciclo e 3.º ciclo do EB, nível continuação), que foram homologados após a reorganização curricular.

Por sua vez, a revisão curricular do ensino secundário, iniciada em 1999 (Mira Leal, 2008), teve os seus contornos consolidados pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, e pelo *Documento orientador da revisão curricular do ensino secundário* (Ministério da Educação, 2003). Decorrente de tal processo está a homologação de todos os programas do ensino secundário analisados.

Não sendo nosso objetivo realizar uma discussão aprofundada a respeito dos contextos reformistas em questão, resta-nos pontuar o resultado de tal processo na análise aqui proposta: a procura de espaços de potencial convergência entre as línguas na prescrição dos programas. Observando unicamente a dispersão temporal que marca a homologação dos diferentes documentos, antecipa-se um primeiro obstáculo a possíveis articulações entre os mesmos: o facto de terem sido pensados em lógicas político-reformistas distintas, a se considerar ainda a evolução do pensamento sobre a didática de línguas em Portugal no decorrer desse mesmo período (Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2008).

Na expressão dos diferentes programas, observam-se pequenas marcas características de cada momento de concepção dos mesmos, tanto na forma como estruturam as suas orientações quanto na indicação de outros documentos que assumem como seus enquadreadores. É nesse sentido que se reconhece a contemporaneidade de um conjunto de documentos que constituem as orientações programáticas para o ensino de línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês e inglês) no ensino básico, na marca distintiva que assumem ao se agruparem sob a designação *Organização curricular e programas*. Um outro traço característico desses programas está na escassa ou ausente referência a recursos digitais e *online* a ter em conta no ensino e aprendizagem das línguas.

Também é nesse sentido que se observa a contemporaneidade dos programas das línguas estrangeiras para o ensino secundário, homologados em princípios dos anos 2000. Nestes textos, já se encontra extensa referência a recursos baseados nas tecnologias de informação e comunicação. Para além disso, observa-se a alusão a documentos supranacionais como quadros de referência, aqui enumerados: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 1998 [versão inglesa], 2001 [versão portuguesa]) e o *Portfolio Europeu das Línguas*.

A partir dessas observações, assinala-se, desde logo, uma distinção entre os programas de português e os das demais línguas, estes últimos com mais marcas de intertextualidade entre si. Um outro ponto observável dessas diferentes dinâmicas de organização encontra-se na maior atualidade dos programas de português em relação às outras línguas, sobretudo quando se observam as programações vigentes para o ensino básico.

Não obstante esses pontos de desencontro, é notória, na transversalidade de todos os textos, a emergência e consolidação de um discurso de reforço à autonomia das escolas, introduzido, já a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, como princípio reformador (Lima, 2011) – princípio esse ratificado nos enquadramentos curriculares em finais da década de 1990 e início dos anos 2000 (Fernandes, 2011). Ressonâncias desse discurso resvalam na elocução do papel do(a) professor(a) como gestor ou agente de desenvolvimento curricular, presente também na linguagem dos documentos analisados. Em poucos deles (alemão para o 2.º ciclo do EB, inglês para o ensino secundário e português para o ensino básico), retoricamente é expresso um cuidado em não prescrever elementos programáticos exaustivos e precisos, de modo a conferir aos docentes certos espaços de tradução das suas orientações em função das necessidades específicas dos contextos reais de ensino e aprendizagem.

No entanto, tal como pudemos observar nos programas (e reportar mais a seguir) e tal como defendem Fernandes (2011) e Lima (2011), essa elaboração discursiva oficial sobre

a autonomia encontra e encontrou grandes desafios no plano prático, uma vez que, associados a esse discurso, fortaleceram-se mecanismos de controle sobre o trabalho docente por parte do Ministério da Educação. No caso dos programas aqui analisados, as específicas prescrições à prática docente antecipam um obstáculo ao exercício de tal autonomia curricular por parte dos professores. Na linha de Barroso (2005), pode-se dizer que não se criaram condições favoráveis para que a *autonomia decretada* se traduzisse em uma *autonomia construída* efetivamente em cada escola.

Feitas estas considerações gerais, relacionadas com a origem e primeiras (des)articulações dos programas, passamos a analisar, mais detidamente, as dimensões que elegemos para apreciar a construção estrutural desses documentos: as formas de explicitação das orientações, a(s) unidade(s) temporal(is) de referência para tais orientações e, finalmente, apontamentos gerais sobre as orientações metodológicas presentes nos documentos analisados.

a) Construções estruturais das orientações

Ainda que os documentos se reportem a diferentes contextos curriculares dentro de uma amplitude temporal de quase duas décadas, é possível identificar uma macroestrutura mais ou menos constante em todos eles. Tal estrutura pode ser identificada pela presença de quatro divisões, expostas na ordem em que habitualmente surgem na extensão dos diferentes textos:

- Uma secção dedicada às finalidades e/ou aos objetivos gerais que norteiam o ensino da língua;
- Uma secção descritiva, em que se expõem competências/descriptores de desempenho e/ou conteúdos de cunho gramatical e sociocultural a abordar no âmbito do ensino da língua em questão;
- Uma secção destinada a orientações gerais, construída em torno de apontamentos sobre metodologias de ensino e de avaliação das aprendizagens; e
- Uma secção final dirigida a um inventário de recursos (bibliográficos e digitais, entre outros) de suporte ao trabalho do(a) professor(a) de línguas.

Analisando especificamente a construção descritiva dos documentos, verifica-se que alguns programas são convergentes na forma como expõem as suas orientações relativas aos conteúdos a serem trabalhados. De um modo geral, essas convergências são observáveis

dentro de um grupo de programas desenhados para uma mesma língua e para um mesmo nível de ensino, como se pode observar no Quadro 19. Contrariando, em parte, essa tendência, destacam-se os programas de alemão e de inglês para o ensino secundário, que apresentam uma estrutura semelhante de organização dos conteúdos programáticos.

Grupos de programas	Estrutura de organização dos conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação) ▪ Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – continuação) ▪ Inglês (10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação) ▪ Inglês (10.º, 11.º e 12.º anos – continuação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos programáticos distribuídos em três componentes: <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de texto - Dimensão sociocultural - Gramática. - Quadro de competências a desenvolver: <ul style="list-style-type: none"> - de uso da língua: compreensão oral/ouvir, expressão oral/falar, compreensão escrita/ler, expressão escrita/escrever - socioculturais e de aprendizagem (apenas nos programas de inglês).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alemão (2.º ciclo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos específicos, organizados em conjuntos de descritores de desempenho relacionados com a: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. - Conteúdos experienciais de aprendizagem. - Conteúdos gramaticais.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alemão (3.º ciclo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas temáticas, convertidas em conteúdos experienciais de aprendizagem. - Intenções comunicativas. - Texto e discurso.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espanhol (2.º ciclo) ▪ Espanhol (3.º ciclo - continuação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos específicos, descritos em competências de produção (expressão/interação oral e expressão escrita) e competências de receção (compreensão auditiva e compreensão de leitura). - Conteúdos gramaticais. - Conteúdos socioculturais.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espanhol (3.º ciclo - iniciação) 	<p>Conceitos (conteúdos gramaticais), procedimentos e atitudes organizados pelos domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão do oral - expressão do oral - compreensão escrita - expressão escrita - reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem - aspetos socioculturais.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espanhol (10.º ano - iniciação) ▪ Espanhol (10.º ano - continuação) ▪ Espanhol (11.º ano - iniciação) ▪ Espanhol (11.º ano - continuação) ▪ Espanhol (12.º ano - iniciação) ▪ Espanhol (12.º ano - continuação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências comunicativas a desenvolver (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral, expressão escrita). - Autonomia na aprendizagem. - Aspetos socioculturais. - Conteúdos linguísticos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Francês (2.º ciclo) ▪ Francês (3.º ciclo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos socioculturais. - Conteúdos gramaticais.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Francês (10.º, 11.º e 12.º anos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos de operacionalização relativos às competências: ouvir/ver, ler, interagir, escrever, aprender a aprender, pesquisar, participar, falar (exclusivo para componente formação específica, nível continuação) e mediar (exclusivo para a formação específica, nível iniciação e continuação). - Conteúdos gramaticais. - Áreas de referência sociocultural.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inglês (2.º ciclo) ▪ Inglês (3.º ciclo – LE1 e LE2) 	Processos de operacionalização distribuídos pelas seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none"> - gramática - produção e interpretação de textos - dimensão sociocultural - atitudes, valores e competências - leitura extensiva.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português (ensino básico) 	<ul style="list-style-type: none"> - Competências específicas: compreensão do oral, expressão do oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. - Descritores de desempenho associados a objetivos de aprendizagem e a conteúdos gramaticais.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português (10.º, 11.º e 12.º anos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos de operacionalização das competências “compreensão oral e escrita” e “expressão oral e escrita”. - Conteúdos declarativos (gramaticais). - Conteúdos processuais, organizados em função das competências: compreensão do oral, expressão do oral, leitura, escrita e funcionamento da língua.

Quadro 19: Agrupamento de programas em função da estrutura de organização dos conteúdos

À primeira vista, o cenário exposto no quadro anterior antecipa um panorama de desarticulações entre os programas das diferentes línguas, inclusive entre programas dedicados a diferentes níveis de ensino da mesma língua. Tal leitura deriva da adoção de diferentes linguagens e de estruturas de organização por parte dos diferentes documentos curriculares, evidência que se pode configurar, de facto, como um obstáculo à intercomunicação entre as diferentes línguas a ensinar.

No entanto, procurando olhar para além dessa barreira inicial, podemos identificar alguns pontos de contato entre os textos programáticos do ensino das diferentes línguas.

Um desses pontos está na dimensão sociocultural, presente nas orientações programáticas de todos os documentos, em grande parte deles de forma expressa, como se pode observar no quadro em questão. Com efeito, a proposta de enquadrar o ensino das diferentes línguas nos universos de referência dos alunos e das culturas em questão – via exploração de temáticas contemporâneas (como comunidade, consumo, *media*, entre outras) – pode constituir um poderoso meio de articulação entre as diferentes línguas, para não dizer entre diferentes disciplinas, por meio do trabalho de projeto, como em muitos documentos é proposto.

Um outro ponto de contato revela-se na ênfase, expressa ou tácita, ao desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos. Nesse sentido, observa-se, no conjunto analisado, a introdução de quadros de referência para competências de receção (compreensão do oral e leitura) e de produção (expressão oral e expressão escrita). Numa aceção geral, o entendimento de competência que circula em torno dessas indicações recai na construção de um *saber em uso* ou *saber em ação*, na linha teorizada por Perrenoud

(1999) e que veio a ser consagrada na construção do Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001)³².

Ainda que a convergência dos programas se encontre no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, não se pode deixar de notar que o foco recai sobre o desenvolvimento de tal competência na língua que é objeto da programação. Trata-se, portanto, de uma visão particularizante, que tende a fragmentar a abordagem curricular das línguas do currículo ao fomentar mais a soma de competências comunicativas nas diferentes línguas do que o desenvolvimento de uma abordagem holística em que se concebe a possibilidade de uma competência comunicativa una, construída em diferentes línguas.

No que diz respeito aos conhecimentos gramaticais privilegiados, introduzimos a Figura 9, que demonstra a frequência em que são recomendados conteúdos gramaticais específicos, considerando os programas como um todo. Sendo assim, observa-se que os conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais/semânticos assumem destaque, figurando-se nas recomendações da quase totalidade dos 22 programas. Com menor expressão surgem os conhecimentos relacionados com a pragmática e com a variação e normalização linguísticas, expressos em, respetivamente, 8 e 5 dos 22 programas.

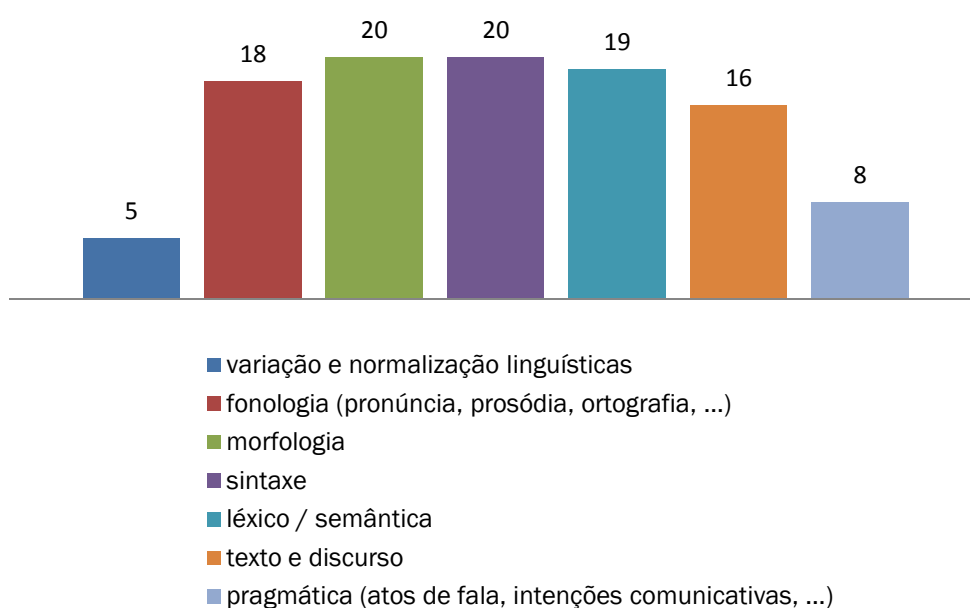


Figura 9: Frequência dos conteúdos gramaticais mencionados nos programas

³² Documento revogado pelo Despacho do Ministério da Educação e Ciência n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

É importante referir que a categorização dos conhecimentos gramaticais teve como ponto de partida a organização concetual da linguística descritiva adotada pelo *Dicionário Terminológico* publicado pela Direção-Geral da Educação³³. A adoção de uma base comum para essa classificação mostrou-se relevante, uma vez que, de um modo geral, os diferentes programas assumiam terminologias distintas para designar os conteúdos gramaticais.

Também é preciso pontuar que a atribuição dos conteúdos gramaticais aos diferentes documentos teve como critério a expressa menção de tais matérias na extensão de todas as recomendações realizadas. No entanto, a ausência de determinado conteúdo gramatical entre as orientações de um dado programa não pode ser considerada, em absoluto, como um sinal de que seja negado por tal documento. Um exemplo que reforça essa ponderação está nos programas que não discriminam conteúdos pragmáticos ou relacionados com a normalização e a variação linguísticas a trabalhar, mas incluem, na dimensão sociocultural, elementos que permitem a abordagem a esses tipos de conteúdo nas situações de ensino da língua.

Falar de articulações virtuais entre os programas, em geral, e no nível dos conteúdos gramaticais, em particular, demonstra-se uma tarefa complexa, uma vez que se faz necessário ter em consideração a ecologia dos contextos reais de desenvolvimento curricular. No entanto, desde já é possível afirmar que tais articulações encontram, como primeiro obstáculo, as diferentes terminologias adotadas para designar aspetos relacionados com o conhecimento explícito das línguas, conforme afirmámos anteriormente. Suplantado esse primeiro obstáculo, no entanto, percebe-se que são possíveis diálogos entre as diferentes programações das línguas se se tiver em consideração ao menos o facto de que as mesmas atribuem uma escala de relevância semelhante aos conteúdos linguísticos a trabalhar.

b) Unidades temporais de referência adotadas pelos programas

No que diz respeito à gestão do tempo, verificou-se, via de regra, a existência de um programa elaborado para cada ciclo de estudos. Enquadram-se nesta situação 16 dos 22 documentos analisados. Os restantes, seis, constituem o conjunto de programas de espanhol para o ensino secundário. Nesse caso, cada ano de escolaridade e cada nível (iniciação/continuação) foi objeto de programação independente e, assim, deu origem, cada um, a um documento.

³³ Disponível no endereço: <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>

Dos 16 programas que assumem o ciclo de ensino como unidade temporal de referência, 10 tecem orientações específicas para cada ano de escolaridade. Os seis restantes assumem, predominantemente³⁴, todo o ciclo como unidade de referência: Alemão (2.º ciclo), Alemão (3.º ciclo), Espanhol (3.º ciclo – iniciação), Inglês (ensino secundário – iniciação), Inglês (ensino secundário – continuação) e Português (ensino básico).

De modo a sistematizar a informação, a Tabela 1, a seguir, identifica a distribuição dos 22 programas curriculares analisados em função da organização temporal por que se orientam.

Unidade(s) temporal(is) de referência	Número de documentos (programas)	Programas
Ciclo como um todo	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alemão (2.º ciclo); ▪ Alemão (3.º ciclo); ▪ Espanhol (3.º ciclo – iniciação); ▪ Inglês (ensino secundário – iniciação); ▪ Inglês (ensino secundário – continuação); ▪ Português (ensino básico).
Ciclo e ano de escolaridade	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação); ▪ Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – continuação); ▪ Espanhol (2.º ciclo); ▪ Espanhol (3.º ciclo – continuação); ▪ Francês (2.º ciclo); ▪ Francês (3.º ciclo); ▪ Francês (10.º, 11.º e 12.º anos – continuação); ▪ Inglês (2.º ciclo); ▪ Inglês (3.º ciclo – LE1 e LE2); ▪ Português (10.º, 11.º e 12.º anos).
Ano de escolaridade	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espanhol (10.º ano – iniciação); ▪ Espanhol (10.º ano – continuação); ▪ Espanhol (11.º ano – iniciação); ▪ Espanhol (11.º ano – continuação); ▪ Espanhol (12.º ano – iniciação); ▪ Espanhol (12.º ano – continuação).

Tabela 1: Distribuição dos programas curriculares em função da unidade temporal de referência

Observando a situação apresentada, verifica-se uma organização temporal maioritariamente particularizada em anos de escolaridade. Em outras palavras, os programas tendencialmente apresentam as suas orientações (descrição de conteúdos linguísticos, temas, competências a desenvolver, entre outras especificações) em referência ao princípio

³⁴ Em alguns casos, como os dos programas de português para o ensino básico, de espanhol para o ensino básico (iniciação), de inglês para o ensino secundário, secções pontuais do documento subdividem as orientações por anos de escolaridade.

da anualidade, mesmo quando se trata de documentos desenhados para um ciclo de estudos (2.º, 3.º ciclo do ensino básico ou ensino secundário).

Com base nessa constatação, assinala-se um obstáculo à comunicabilidade entre os diferentes programas das línguas. Em primeira instância porque, à partida, nem todos regem-se pelas mesmas unidades temporais. Em segunda instância porque os programas, à medida que se especificam em anos de escolaridade, menos maleáveis se tornam na sua gestão, parecendo caber aos docentes apenas o cumprimento das diretivas fixadas nos programas para os respetivos anos. Contrariando essa tendência, os seis programas desenhados para o ciclo como um todo, anteriormente citados, permitem desenvolvimentos mais flexíveis, sob o ponto de vista temporal, oferecendo algum espaço discricionário para a organização das aprendizagens previstas numa base temporalmente mais alargada (o ciclo).

Ainda a respeito do tempo nas programações das disciplinas, é notório, em alguns dos programas do ensino secundário (para alemão, espanhol e francês), uma secção dedicada a orientações para a sua gestão temporal precisa, com número de horas ou de unidades letivas a serem destinadas para cada unidade programática prevista. Nestes casos, ainda que se ressalve a possibilidade de organizar o quadro das unidades programáticas de forma flexível (em função das características específicas de cada turma, tratando-as em conjunto ou respeitando uma outra ordem, por exemplo), fica patente uma tentativa de padronização, em horas ou unidades letivas, de um percurso de aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos.

Tendo em conta a gestão temporal proposta pelos diferentes programas, encontramos convergências mais aparentes em dois aspetos cujo tratamento é semelhante nos diferentes textos.

Um primeiro aspeto tem a ver com a perspectiva espiralar dos conteúdos programáticos. A esse respeito, verifica-se, no conjunto de todos os programas, um retomar de conteúdos em níveis de especificação e exigência progressivamente crescentes, à medida que se avança em anos/ciclos de estudos.

Um segundo aspeto manifesta-se numa orientação específica dos programas do ensino secundário: o desenvolvimento de um módulo inicial, no 10.º ano, dedicado à aferição e ativação de conhecimentos prévios dos alunos em cada língua em questão. Para tal módulo inicial são previstas as duas ou três primeiras semanas letivas em todos os documentos curriculares.

De uma maneira geral, contudo, no que diz respeito aos planeamentos temporais propostos, assiste-se a um panorama potencialmente pouco impulsionador de articulações curriculares entre diferentes línguas. Os programas são divergentes quanto às unidades temporais assumidas como referência para as suas orientações ou, quando não são, tendem

a reger-se por um princípio rígido de anualidade, permitindo pouco espaço de manobra para uma gestão mais flexível dessas orientações.

c) Orientações metodológicas gerais

Ao contrário dos anteriores itens de análise, é nas orientações metodológicas que se verificam mais aproximações entre todos os programas.

Como ponto de partida, os documentos de uma forma expressa ou tácita, assumem uma concepção de língua convergente, assente na ideia de que se trata mais do que um sistema de signos e de regras de funcionamento. Em consonância com esse pensamento, circulam imagens que associam a língua a um meio de comunicação em que se interage e atua (programas de alemão para o 2.º ciclo do EB e conjunto de programas de inglês para o ensino básico), sendo, portanto, enquadrada como um fenómeno social, através da qual é possível realizar ações e exercer influência sobre os outros sujeitos (programas de alemão para o secundário e de espanhol para o 3.º ciclo do EB, nível iniciação). A língua surge ainda como um espaço de potencial expressão do “eu”, um meio de apropriação e de representação da realidade (conjuntos de programas de espanhol para o ensino secundário e de inglês para o ensino básico) e também como um património e fator identitário (programa de português para o ensino básico), consubstanciando-se veículo de atitudes e valores socioculturais (programas de alemão para o ensino secundário).

Nos potenciais diálogos entre os programas à luz deste tópico, subjaz uma noção de que a aprendizagem das línguas se processa em situações concretas de utilização das mesmas. Sob essa perspetiva essa aprendizagem vai além do domínio de estruturas linguísticas para englobar também valores e regras sociais que enquadram o uso da língua em interações sociais, uma visível referência ao campo de desenvolvimento da competência comunicativa (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Schiefelbusch, 1984). Nesse sentido, para além da competência linguística, em que são ativados comportamentos verbais comunicativos, verificamos referências ao desenvolvimento de competências de natureza sociocultural, discursiva e estratégica, todas elas componentes da competência comunicativa (Andrade, 1988; Andrade & Araújo e Sá, 1992).

A competência sociocultural, de acordo com Andrade (1988), diz respeito à “[...] discriminação dos parâmetros culturais em situação de comunicação” (p. 36), isto é, ao reconhecimento de valores culturais que competem para a produção de sentidos em situação de interlocução em determinada língua. A competência discursiva, ainda segundo a mesma autora, refere-se à ativação de conhecimento relacionado com a ordenação de enunciados

orais e escritos em função de intenções comunicativas. Por fim, a competência estratégica refere-se à habilidade que determinado falante tem de compensar falhas que eventualmente tenha nas competências anteriores, de modo a estabelecer e manter a comunicação.

Dessas noções decorre a orientação, presente em todos os programas, de metodologias de ensino ativas, centradas nos alunos e nas suas necessidades concretas. Percebe-se, nesse discurso, uma marcada eleição da abordagem comunicativa como linha de ação para o ensino, sobretudo em formulações características dessa abordagem: desenvolvimento da autonomia dos alunos, envolvimento dos mesmos no processo de aprendizagem através de negociações em sala de aula, valorização de atitudes demonstrativas de implicação no processo de aprendizagem e de posturas que reforçam o aprender a aprender, entre outras de natureza semelhante (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

São, portanto, constantes referências a estratégias de ensino baseadas na aproximação de situações reais de uso das línguas. Nesta senda, observa-se um reforço à criação de ambientes de experimentação representados, entre outros, por: trabalho de projeto (referência presente na quase totalidade dos programas, 19/22), estudos de caso (programa de alemão para o 3.º ciclo do EB e programas de inglês para o ensino secundário), oficinas (programa de português para o ensino básico) e simulações globais (programa de espanhol para o 3.º ciclo do EB, nível iniciação, e programas de espanhol para o 10.º ano, níveis de iniciação e de continuação).

Destaca-se, também no âmbito das orientações metodológicas dos programas, a centralidade dos textos (escritos e falados) como unidades de análise linguística, assinalando uma notória influência da linguística textual na construção das orientações programáticas. Nesse contexto, também são de se realçar indicações à leitura de obras literárias, no ensino básico presentes sobretudo nos programas de espanhol, inglês e português e, no secundário, em todos os programas. Em alguns programas, como é o caso dos desenhados para as disciplinas de inglês (ensinos básico e secundário), alemão, espanhol e francês (ensino secundário), encontra-se a recomendação expressa à abordagem da leitura extensiva de obras completas.

Por fim, importa salientar um ponto convergente em matéria de avaliação das aprendizagens. Nesse âmbito, regista-se que os diferentes documentos enfatizam uma avaliação multidimensional, tanto no que diz respeito à modalidade (auto e heteroavaliação), quanto no que se relaciona com a natureza da mesma (diagnóstica, formativa e sumativa). É facto, contudo, que nem todos os textos reportam-se a todas essas tipologias relacionadas com a modalidade e a natureza, ainda que se possa verificar a eleição de uma atividade avaliativa que vá além de um momento pontual, de cunho exclusivamente classificatório, e que envolva o(a) aluno(a) no processo.

Uma avaliação das aprendizagens com as características acima discutidas mostra-se consequente para o desenvolvimento, transversal a todas as línguas, de atitudes de aprender a aprender, competindo para a autonomia no processo de aprendizagem e fomentando a competência plurilingue, que se (re-)constrói continuamente na relação entre saberes em diferentes línguas e culturas (Andrade *et al.*, 2003; Araújo e Sá, 2008) com as quais o sujeito contacta em situações formais e não formais de aprendizagem. Entretanto, ainda que se faça presente nas programações das diferentes disciplinas de línguas, a avaliação formativa, para as aprendizagens, perde lugar para a avaliação sumativa, estritamente focada em resultados, nas escolas portuguesas, de acordo com dados da OECD (Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012).

Em suma, tendo em conta a discussão conduzida neste primeiro ponto de análise, podemos destacar que, ao nível da estruturação das orientações e das referências temporais a que se reportam, os programas apresentam mais obstáculos a possibilidades de articulação entre si, sobretudo quando essas articulações se pretendem concretizar entre diferentes línguas. Para além do facto de se tratar de documentos elaborados por diferentes autores, uma possível explicação para essa barreira está nas lógicas de reforma curricular em que foram pensados, uma vez que se verificou a coexistência de programas homologados dentro de uma amplitude temporal de aproximadamente duas décadas.

No entanto, quando se avança para o discurso construído sobre as orientações metodológicas, registam-se muitos mais pontos de contato entre os diferentes textos curriculares. Essa proximidade é observável sobretudo nas formulações que, direta ou indiretamente, elegem a abordagem comunicativa como linha de orientação. A par dessa observação, os diferentes programas tendem a ressaltar os textos orais e escritos como unidades de análise linguístico-cultural. Para além disso, a avaliação é enquadrada como um processo participado e não meramente formal, classificatório, mas inscrito na dinâmica de formação integral dos indivíduos.

Tendo em conta essas considerações, a Figura 10 procura sintetizar esquematicamente o sentido traçado pelas convergências observadas entre as programações das diferentes línguas.

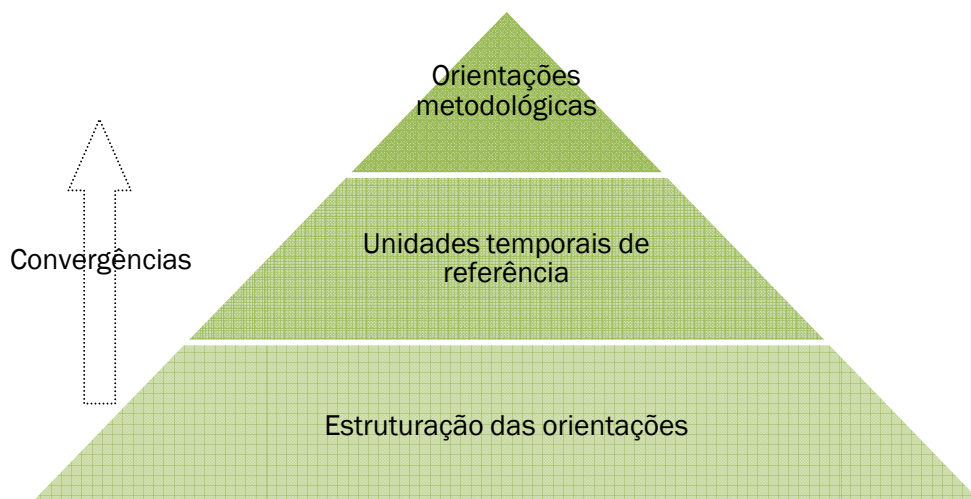


Figura 10: Esquema das convergências/divergências respeitantes à estrutura e orientações gerais dos programas

2.2.2 Segundo ponto de análise: o conteúdo dos programas

Aprofundando a análise dos programas e introduzindo a leitura realizada sobre os seus conteúdos, apresentamos, na Tabela 2, adiante, uma perspetiva geral sobre os registos realizados em cada uma das categorias de análise [finalidades colocadas ao ensino da língua, referências ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos, perspetivas sobre a diversidade linguística e cultural, interfaces com outras áreas do conhecimento e estatuto(s) da língua e cultura(s) a ser ensinada], tendo ainda como referência as línguas cujo ensino/aprendizagem foi objeto de programação³⁵.

Numa primeira abordagem à tabela em questão, observa-se que, no total, foram realizados 1396 registos nos programas, excertos esses distribuídos pelas categorias e subcategorias anteriormente explicitadas. Detendo-se ainda na coluna dedicada aos totais, verifica-se que a maior concentração de registos está na categoria dedicada a finalidades gerais colocadas ao ensino das línguas (totalizando cerca de 60% dos registos totais). Em seguida estão referências ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos (que respondem a aproximadamente 29% dos registos). Por fim, estão as ocorrências representativas de interfaces do ensino das línguas com outras áreas do conhecimento (cerca de 5% dos

³⁵ Importa referir que, para a análise realizada neste tópico, consideramos cada uma das duas secções contidas no programa de inglês para o 3.º ciclo como um documento à parte. Assim, o *Programa e organização curricular para a disciplina de Língua Estrangeira I* (aqui denominado Inglês, 3.º ciclo – LE1) foi considerado como documento independente do *Programa e organização curricular para a disciplina de Língua Estrangeira II* (aqui denominado Inglês, 3.º ciclo – LE2), embora ambos sejam editados em um documento único. Tal separação se mostrou necessária porque ambos apresentavam diferenças sutis, mas relevantes, no que diz respeito aos processos de operacionalização prescritos.

registos), de perspetivas lançadas sobre a diversidade linguística e cultural (pouco mais de 3,5% dos registos) e de estatutos atribuídos à língua/cultura(s) objeto(s) dos programas (2,2%).

As categorias *Finalidades gerais associadas ao ensino da língua* e *Referências ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos* se confirmaram, nesta ordem, como as duas mais representativas entre os registos realizados no âmbito de cada língua objeto de programação (na tabela, corresponde a cada coluna).

Categoria	Totais		Alemão		Espanhol		Francês		Inglês		Português	
	número de registos (n)	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Finalidades do ensino da língua												
Práticas	416	29,80%	47	24,10%	108	28,88%	45	25,42%	157	32,91%	59	34,10%
Culturais	90	6,45%	18	9,23%	20	5,35%	7	3,95%	34	7,13%	11	6,36%
Formativas	319	22,85%	41	21,03%	85	22,73%	53	29,94%	115	24,11%	25	14,45%
Outras	18	1,29%	2	1,03%	7	1,87%	4	2,26%	2	0,42%	3	1,73%
Total	843	60,39%	108	55,38%	220	58,82%	109	61,58%	308	64,57%	98	56,65%
Repertório linguístico-comunicativo dos alunos												
Língua(s)/cultura(s) materna(s)	147	10,53%	23	11,79%	54	14,44%	30	16,95%	39	8,18%	1	0,58%
Outras línguas/culturas	63	4,51%	11	5,64%	35	9,36%	10	5,65%	6	1,26%	1	0,58%
Outros conhecimentos	195	13,97%	35	17,95%	48	12,83%	22	12,43%	63	13,21%	27	15,61%
	405	29,01%	69	35,38%	137	36,63%	62	35,03%	108	22,64%	29	16,76%
Perspetivas sobre a diversidade	49	3,51%	6	3,08%	5	1,34%	2	1,13%	24	5,03%	12	6,94%
Interfaces com outras áreas do conhecimento/disciplinas	68	4,87%	6	3,08%	10	2,67%	2	1,13%	32	6,71%	18	10,40%
Estatuto(s) atribuído(s) à(s) língua/cultura(s)	31	2,22%	6	3,08%	2	0,53%	2	1,13%	5	1,05%	16	9,25%
Total de registos	1396	100%	195	100%	374	100%	177	100%	477	100%	173	100%

Tabela 2: Distribuição dos registos por categoria de análise e por língua objeto de programação

Analisando os totais das referências observadas nos programas de cada língua em questão, nota-se uma distribuição relativamente equilibrada entre aqueles feitos nos conjuntos de programas de alemão (n= 195; 13,9% do total), de francês (n= 177; 12,7%) e de português (n= 173; 12,4%). Destacando-se, pela grande representatividade que assumem nos registos totais, estão os conjuntos de programas de inglês (n= 477; 34,2%) e de espanhol (n= 374; 26,8% do total de registos).

A concentração de registos nos programas de inglês e de espanhol pode ser explicada, em primeiro lugar, pelo facto de estas línguas estarem entre aquelas que foram objeto de mais programas. Para o ensino de inglês do 2.º ciclo do EB ao ensino secundário existem cinco³⁶ documentos e, para o ensino de espanhol para os mesmos níveis, nove (consultar Anexo XI). Em segundo lugar, trata-se de programas pautados por grande especificação, sobretudo os elaborados para o ensino básico, que incluem grandes listas de processos de operacionalização (no caso dos programas de inglês) e de procedimentos e atitudes (no caso do programa de espanhol) a desenvolver com e a partir da língua em causa.

Feita uma primeira incursão sobre a análise de conteúdo realizada aos conjuntos de programas das diferentes línguas, importa, neste momento, discorrer sobre a matéria presente em cada item de análise de que nos servimos para compreender esses documentos curriculares. Com essa finalidade, os pontos seguintes abrem espaço, cada um, para discussões a partir das ocorrências que registamos em todos os programas em função das categorias de análise anteriormente apresentadas. Em cada ponto, interessar-nos-á destacar divergências e convergências possíveis entre os diferentes documentos curriculares desenhados para o ensino das línguas.

a) Finalidades colocadas ao ensino de línguas

As finalidades atribuídas ao ensino e aprendizagem das línguas correspondem à categoria de mais registos observados em todos os programas. Como já referido, os programas apresentam abundante informação, implícita e explícita, passível de ser enquadrada nessa rubrica, facto que nos levou a considerar apenas informações explícitas e de carácter geral e, posteriormente, a subclassificar as ocorrências em alíneas mais específicas, orientadas para as seguintes subcategorias: práticas, culturais, formativas ou outras.

³⁶ A considerar o *Programa e organização curricular para a disciplina de Língua Estrangeira I* independente do *Programa e organização curricular para a disciplina de Língua Estrangeira II*.

Dentro dessas possibilidades, verificou-se que as *finalidades práticas* (com cerca de 30% dos registos), na generalidade, assinalaram presença mais preponderante, seguidas pelas *formativas* (com aproximadamente 23%) e, finalmente, pelas *culturais* (com 6% dos registos). Uma explicação para essa predominância pode estar no facto de, por um lado, se tratar de documentos de natureza iminentemente pragmática e, por outro, por terem a competência comunicativa como referência – assumindo-se que na aprendizagem de línguas essa competência seja, acima de tudo, um saber em uso.

As 416 ocorrências classificadas como finalidades práticas enquadram um ensino de línguas orientado sobretudo para a o desenvolvimento de competências básicas de compreensão e de produção linguísticas, nas suas vertentes oral e escrita. Trata-se, em outras palavras, de orientações relativas à construção de conhecimento a respeito dos sistemas linguísticos e do uso social e cotidiano das línguas.

Essas grandes finalidades surgem associadas a outras, tais como: i) suprir necessidades básicas de comunicação, com ênfase no desenvolvimento de uma competência comunicativa; ii) permitir a interação com outros sujeitos sociais; e iii) proporcionar o contato do(a) aluno(a) com outras línguas e culturas via conhecimento dos diferentes sistemas linguísticos (finalidade expressa em diversos programas de línguas estrangeiras). Os excertos que se seguem procuram exemplificar essas observações nos programas das diferentes línguas:

“Adquirir as competências básicas de comunicação em língua alemã

- compreender pequenos textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.” (Alemão, 2.º ciclo)

“[...] desenvolver a capacidade de produzir textos orais e escritos, com um certo cunho pessoal, adequados a diferentes necessidades comunicativas, respeitando as regras de funcionamento da língua e de organização textual.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“Proporcionar os elementos adequados para as interações sociais em que participa como membro de uma comunidade ou das comunidades sociais, académicas ou profissionais nas quais se integra, através dos textos orais e escritos com que poderá desenvolver-se segundo os seus objectivos e interesses.” (Espanhol, 3.º ciclo – continuação)

“Usar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o novo sistema linguístico, como instrumento de controlo e de autocorreção das suas produções e como recurso para compreender melhor as produções alheias.” (Espanhol, 10.º ano – iniciação; Espanhol, 11.º ano – iniciação)

“[...] desenvolver competências básicas de comunicação na língua francesa

- compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.” (Francês, 3.º ciclo)

“Interagir em situações de comunicação de natureza diversificada:

- Utilizar estratégias de observação do discurso interaccional oral e escrito.
- Utilizar processos de estruturação em discursos interacionais.
- Avaliar o seu desempenho enquanto agente de interacção.” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência [...].” (Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

“[o(a) aluno(a)] Compreende informação essencial veiculada por noticiários e programas da actualidade sobre assuntos correntes, em suportes variados.” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

“Relatar ocorrências, fazer descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, com algum grau de formalidade [resultados esperados; expressão do oral; 2.º ciclo]” (Português, ensino básico)

“Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e recepção de enunciados orais e escritos [resultados esperados, conhecimento explícito da língua; 2.º ciclo]” (Português, ensino básico)

“Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos [...].” (Alemão, 2.º ciclo; Alemão, 3.º ciclo; Espanhol, 3.º ciclo – iniciação; Espanhol 10.º ano – iniciação; Espanhol, 10.º ano – continuação; Inglês, 2.º ciclo; Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

Ainda no âmbito das finalidades práticas, são recorrentes registos que fazem referência ao desenvolvimento de atitudes variadas face à utilização das línguas, de entre as quais se destacam a fruição e a autonomia, tal como se pode observar nos seguintes exemplos:

“[...] adquirir gosto por comunicar espontaneamente em língua alemã [...].” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

“Mostrar curiosidade em conhecer o funcionamento da língua estrangeira e apreço pelo seu uso correto, a fim de assegurar uma comunicação eficaz [...].” (Espanhol, 3.º ciclo – iniciação)

“Adquirir competências básicas de comunicação em língua francesa, privilegiando a recepção e visando uma autonomia progressiva.” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Praticar a língua inglesa, experimentando o prazer de a utilizar em situações diversas, como meio de comunicação útil.” (Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

“No domínio da leitura pretende-se o desenvolvimento da autonomia progressiva do aluno, ampliando e consolidando as suas competências de leitor.” (Português, ensino básico)

No que diz respeito às *finalidades formativas*, importa pontuar, primeiramente, que se trata da segunda subcategoria com mais registos observados em todas as línguas, exceto

nos conjuntos de programas de francês, nos quais a totalidade de registos nessa rubrica é percentualmente mais significativa (cerca de 30%) quando comparada às demais finalidades observadas nesses programas. Essa exceção, contudo, não se reflete em diferenças significativas nos temas presentes no seu conteúdo comparativamente aos temas levantados nos programas das outras línguas.

Com efeito, também ao nível das finalidades formativas, os programas são convergentes. Todos eles, sem exceção, partem da premissa de que a educação em línguas compete para uma formação integral do indivíduo. É nesse sentido que os vários documentos analisados destacam, em suma, diretivas relacionadas com o desenvolvimento equilibrado de diferentes dimensões do humano, das quais se destacam a intelectual, psicológica e sociocultural.

Sob esse mote, o ensino das diferentes línguas surge associado a finalidades orientadas para a formação do Eu, na construção/desocultação de uma identidade pessoal e social, processo no qual o autoconhecimento assume um papel de destaque:

“Tomar consciência da sua individualidade, através da integração na família, no grupo de amigos, [e] na escola.” (Alemão, 2.º ciclo; Francês, 2.º ciclo)

“Desenvolver a capacidade de reconhecer as próprias necessidades de aprendizagem e identificar os objectivos pessoais.” (Espanhol, 2.º ciclo)

“[P]rogredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.” (Alemão, 3.º ciclo; Espanhol, 3.º ciclo, nível de continuação, Espanhol, 10.º ano, nível de iniciação; Francês, 2.º ciclo)

“Assumir a sua individualidade/singularidade pelo confronto de ideias e pelo exercício do espírito crítico [...]” (Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

“Com efeito, a aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“No que respeita a afirmação pessoal, considera-se que a Escola deve estimular no aluno o autoconhecimento e a expressão de si [...]” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

Na mesma senda estão objetivos relacionados com o desenvolvimento de atitudes de autoconfiança, de iniciativa, de responsabilidade e de resolução de problemas. As passagens a seguir procuram ilustrar essas diretivas nos diferentes programas:

“Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo progressivo desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de [da] iniciativa, do espírito crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da AUTONOMIA.” (Alemão, 2.º ciclo, Alemão, 3.º ciclo) /

“Favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de [da] responsabilidade, [e] da autonomia.” (Espanhol, 2.º ciclo; Espanhol, 3.º ciclo – iniciação; Espanhol, 3.º ciclo – continuação; Espanhol, 10.º ano – iniciação; Espanhol, 10.º ano – continuação; Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos) /

“Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia [...]” (Inglês, 2.º ciclo; Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

“Dominar estratégias de superação de dificuldades e [de] resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender.” (Espanhol, 11.º ano – continuação; Espanhol, 12.º ano – continuação; Inglês, 10., 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10., 11.º e 12.º anos – continuação)

“Utilizar estratégias de organização do processo de aprendizagem e de superação autónoma de dificuldades.” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“[Desenvolver] Controlo dos elementos afectivos, de forma a estimular a confiança e a motivação para comunicar na nova língua.” (Espanhol, 10.º ano – iniciação; Espanhol, 10.º ano – continuação)

“Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender [...]” (Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

“A compreensão e manipulação de uma gramática de comunicação exercitam processos cognitivos que estimulam um desenvolvimento holístico da personalidade do aluno-utilizador da língua, com realce para a auto-confiança nas relações interpessoais.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

De natureza semelhante estão atitudes associadas ao desenvolvimento de hábitos de estudo e de posturas críticas, orientados por uma filosofia de aprender a aprender e de aprender ao longo da vida:

“Contribuir para o desenvolvimento de hábitos de estudo e aprendizagem permanentes, quer numa perspectiva imediata, quer de educação e formação ao longo da vida.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos [...]” (Espanhol, 2.º ciclo; Espanhol, 3.º ciclo – iniciação; Espanhol, 10.º ano – iniciação; Espanhol, 10.º ano – continuação; Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos; Inglês, 2.º ciclo; Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

“Seleccionar e gerir a informação, avaliando criticamente as fontes, reflectindo sobre as mensagens recolhidas e ajuizando a sua validade.” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“Promover hábitos de estudo e competências de aprendizagem, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, seleccionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual. [resultados esperados; leitura; 3.º ciclo]” (Português, ensino básico)

“Ao longo do ciclo pretende-se, fundamentalmente, que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e

desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento [...]” (Português, 10., 11.º e 12.º anos)

Em suma, os programas realçam finalidades que, em última análise, promovem o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. Isso se traduz em diretivas que procuram focalizar o aluno, envolvendo-o na tomada de decisões, na assunção de iniciativas no processo de aprendizagem – traços que caracterizam uma pedagogia para a autonomia, na perspectiva de Vieira (1990, 1999).

Também sob o imperativo de promover uma formação integral dos indivíduos estão finalidades formativas que encaminham um alargamento do conhecimento de mundo por parte dos alunos, no sentido de que o contato com a alteridade, de um modo geral, e com outras línguas e/ou culturas, de um modo específico, permite outras formas de perspetivar a realidade. Associa-se a essas finalidades o intuito de desenvolver atitudes de abertura (ao) e de respeito pelo Outro e pelas diferenças, estas perspetivadas como fator de enriquecimento. Em alguns programas, percebe-se ainda uma postura expressa de ir além da promoção de abertura e de respeito pela alteridade, havendo um destaque para a abertura de espaços educativos para a compreensão mútua, a comunicação intercultural. Essas finalidades, no seu conjunto, deixam antever a dimensão política da aprendizagem de línguas.

“De facto, ao abrir aos alunos a fascinante oportunidade de aceder a outras culturas, permite-lhes que alarguem, de modo significativo, o seu campo de desenvolvimento pessoal e social através do contacto com outras vivências e outros modos de ser e estar na vida, pelo que promove o seu enriquecimento humano e fomenta uma maior abertura de espírito conducente à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

“Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da interajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania [...]” (Alemão, 2.º ciclo; Alemão, 3.º ciclo; Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos; Inglês, 2.º ciclo; Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

“Simultaneamente, o contacto com outras culturas, quer através da língua, quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade. ” (Espanhol, 10.º ano – iniciação; Espanhol, 10.º ano – continuação)

“A abordagem da competência de interacção[...] levará ao desenvolvimento de formas de saber se e de saber estar com o Outro. Aprender a interagir, respeitando regras discursivas e convenções socioculturais, é também aprender a viver com o Outro e constitui base de uma cidadania activa em contexto multicultural.” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Fomentar uma educação inter/multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária.” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“Desenvolver capacidades de comunicação intercultural.” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“São os textos literários que favorecem um ‘diálogo’ mais complexo e mais rico com a experiência pessoal do aluno, alargando as suas experiências, despertando a sua curiosidade e ampliando o seu conhecimento do mundo e dos outros.” (Português, ensino básico)

“Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Importa, pois, educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

Percebe-se, já nos excertos ilustrativos anteriores, mais um dos pontos sobre os quais incidem as finalidades formativas em todos os documentos analisados: a promoção da cidadania, entendida, na sua generalidade, como direito de voz e participação nas dinâmicas sociais. Derivadas desta noção, surgem referências ao desenvolvimento da consciência de uma cidadania europeia (Espanhol, 10.º ano – continuação; Espanhol, 11.º ano – continuação; Espanhol, 12.º ano – continuação), de uma cidadania consciente e responsável (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação; Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos). Também são recorrentes referências que enquadram esses ideais em contextos multiculturais ou que os ligam a atitudes de solidariedade face a questões contemporâneas, como os excertos que se seguem:

“Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Assumir atitudes de solidariedade e de empenhamento face a problemas actuais de âmbito nacional e internacional.” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

Até aqui, tem-se observado que as programações curriculares realizadas sobre as diferentes línguas tendem a se convergir para áreas temáticas comuns (formação identitária, autoconhecimento, aprender a aprender, conhecimento de mundo, entre outras), o que pode indiciar a possibilidade de um diálogo potencial entre as mesmas. Esta tendência, contudo, não apresenta os mesmos contornos quando são observadas as *finalidades culturais* colocadas ao ensino das línguas. Nesse âmbito, os programas das línguas estrangeiras, como um grupo, focam aspetos ligeiramente diferentes dos que são abordados pelos programas desenhados para a língua portuguesa.

Como se constatou, pela leitura transversal dos registos realizados nos programas de português, essas finalidades têm como escopo central levar os alunos a contactarem com

uma herança cultural, um *capital cultural comum* através da língua e de experiências estéticas, sendo a literatura o meio privilegiado para tal.

“Tais orientações [de leitura] deverão encarar a leitura literária como meio de propiciar experiências estéticas indispensáveis e fundamentais para a maturação dos alunos enquanto pessoas; o acesso a mundividências alargará a forma de eles se relacionarem com os outros e consigo mesmos e proporcionar-lhes-á a tomada de consciência do património linguístico e cultural de que são herdeiros, enquanto membros de uma comunidade nacional e transnacional.” (Português, ensino básico)

“Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum [...]” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

Os programas das línguas estrangeiras, por sua vez, partem de objetivos semelhantes aos documentados em língua portuguesa, mas enfatizam a construção de conhecimentos, capacidades e atitudes interculturais a partir dos contrastes entre a língua/cultura de origem dos alunos e as línguas/culturas alvo das programações. É nesse sentido que os diferentes programas curriculares tendem a focar dois principais objetivos: o de proporcionar o contato/interação com as respetivas línguas/culturas que são objeto de programação e o de consciencializar os alunos para a sua identidade linguística e cultural por meio do confronto entre o seu *background* linguístico e cultural com as diferentes línguas e culturas objeto de ensino/aprendizagem.

“Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural[,] através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s) [...]” (Alemão, 2.º ciclo; Alemão, 3.º ciclo; Espanhol, 3.º ciclo – iniciação; Espanhol, 10.º ano – iniciação; Espanhol, 10.º ano – continuação; Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos; Inglês, 2.º ciclo; Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

Importa referir que entre os programas do ensino básico e do ensino secundário de inglês, percebe-se uma notável diferença na forma como se reportam às culturas veiculadas por essa língua. Na formulação dos objetivos para o ensino básico é observável a eleição expressa aos universos socioculturais da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, supostamente não havendo lugar para a exploração de outros universos de expressão inglesa, espaço entretanto colmatado pelos programas do ensino secundário. Com efeito, os programas de inglês para o 10.º, 11.º e 12.º anos (níveis de iniciação e de continuação) foram elaborados entre 2001 e 2003, já ao abrigo de diretivas traçadas pelo Conselho da Europa que conferem destaque à preservação da diversidade linguístico-cultural, portanto num contexto discursivo mais situado no plurilinguismo.

Para finalizar, resta discutir as ocorrências observadas em *outras finalidades*, de expressão pouco significativa em relação às demais categorias.

Nessa rubrica foram classificadas passagens que consideramos não se enquadrar com precisão nas demais finalidades colocadas ao ensino das diferentes línguas. Apesar de, por essa razão, poder reunir informação diversa, todos os registos fazem referência ao uso dos *media* ou às tecnologias da informação e comunicação (TIC) no contexto das aprendizagens das diferentes línguas. E tais diretivas encontram-se presentes nas programações realizadas para todas as línguas, particularmente nos programas editados a partir dos anos 2000. Em pontuais passagens observadas nos programas de português, a utilização das TIC surge ainda associada à gestão de informação. As passagens a seguir exemplificam os registos na categoria *outras finalidades*:

“Implementar a utilização dos *media* [sic.] e das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem, de comunicação e de informação.” (Espanhol, 2.º ciclo; Espanhol, 3.º ciclo – continuação)

“Utilizar os *media* e as novas tecnologias (TIC) como meios de informação e de comunicação.” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação [...]” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

Realizando uma leitura transversal a todos os pontos de análise considerados no âmbito das finalidades colocadas ao ensino das diferentes línguas, importa-nos sublinhar desde logo a existência de um campo aberto a diálogos entre as diferentes programações. Como ficou patente, os diferentes programas curriculares constroem, na sua generalidade, finalidades semelhantes e compatíveis para o ensino das línguas a que se reportam.

É notória a existência de mais pontes de ligação entre as línguas que assumem o estatuto de estrangeiras, tomadas entre si, ficando a língua portuguesa encerrada na construção de um discurso mais particular, ainda que não divergente. Estas pontes de ligação entre as línguas estrangeiras revelam-se, sobretudo, nas constantes marcas de intertextualidade presentes nos seus programas, facto que procuramos evidenciar em excertos ilustrativos desta categoria.

Em suma, a concretização de diálogos entre as línguas do currículo prescrito português demanda esforços de síntese que, embora pudessem ser antecipados nas orientações curriculares, demonstram-se possíveis por meio de um trabalho conjunto entre os professores das diferentes línguas. Esta observação, contudo, precisa ser analisada no conjunto das dimensões de análise consideradas neste estudo, como um ponto a favor na possibilidade de uma concertação curricular e profissional na área das línguas.

b) Repertório linguístico-comunicativo dos alunos

As referências ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos correspondem à segunda categoria com maior representatividade entre os registos realizados. Esta constatação reflete a marcante tendência, observada em todos os documentos, em elaborar as suas recomendações em função dos conhecimentos linguístico-comunicativos prévios dos alunos, seja no sentido de rentabilizá-los em diversas situações de aprendizagem, seja no sentido de enriquecê-los a partir das mesmas, seja no sentido de silenciá-los no processo das mesmas.

Apesar de figurar como segunda categoria mais representativa em todos os conjuntos de programas, as referências ao repertório linguístico-comunicativo assumem diferentes ponderações consoante a língua em questão, conforme a situação exposta na Tabela 2. É assim que nos programas de espanhol, de francês e de alemão esses registos correspondem a cerca de 35% dos totais registados em cada língua, ao passo que nos programas de inglês e de português as referências ao repertório linguístico-comunicativo respondem a, respetivamente, 22,6% e 16,8% dos totais.

Essa disparidade pode ser, em parte, explicada pela grande quantidade de referências à língua materna e ao português (como língua materna ou não), presentes nos conjuntos de programas de alemão, de espanhol, de francês e de inglês. Nos programas de português, única referência integrada na rubrica *Língua/cultura materna* diz respeito a alunos que não têm o português associado a esse estatuto. Em contrapartida, os programas de português têm maior representatividade nos registos classificados em *Interfaces com outras áreas do conhecimento/disciplinas* e em *Estatuto(s) atribuídos(s) à língua e à(s) cultura(s) objetos do programa*, onde foram alocadas as informações sobre o português como língua de escolarização e como universo referencial de base dos alunos.

Com efeito, as línguas que surgem nas referências classificadas em *Língua(s)/cultura(s) materna(s)* já assumem, à partida, um estatuto, este diferenciado por remeter a um campo referencial de base a partir do qual é planeado o trabalho educativo. Nessa circunstância, assinalamos, desde logo, uma contingente situação do português quando surge associado ao repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes nos diferentes programas, particularmente nos de alemão e de espanhol. Nesses programas, a língua portuguesa surge ora como sinónimo de língua materna, ora como entidade de estatuto não especificado – ainda que, neste último caso, possa ser discricionariamente considerada língua materna. No entanto, consideramos que uma classificação imediata do português como língua materna incorreria numa inferência cuja arbitrariedade poderia sugerir a atribuição, da nossa parte, de um estatuto indiscutível ao mesmo. Face a essas reflexões,

definimos que em *Língua(s)/cultura(s) materna(s)* estariam passagens em que o português efetivamente se aproximasse dessa condição, tal como nos exemplos abaixo:

“Não raro eles [os contatos com a língua alemã em situações reais de interação] são esquecidos ou relegados para segundo plano, daí resultando que os alunos expressem num alemão com sotaque português, que, embora inteligível, os faz reconhecer imediatamente como estrangeiros.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

“Atendendo às características próprias da aprendizagem do Espanhol por lusofalantes no Ensino Secundário, considerámos conveniente subdividir os níveis inicial, médio e avançado, da seguinte forma: A1, A2.1, A2.2; B1.1, B1.2, B2.2, B2.2; C1 e C2 [...]” (Espanhol, 10.º ano – iniciação)

Nos demais casos, passagens relativas à língua portuguesa foram agrupadas na rubrica *Outras línguas/culturas*, tal como nestes excertos:

“As palavras compostas alemãs (Komposita) são tradicionalmente um problema para o aprendiz da língua, devido aos processos de formação de palavras que não têm correspondência formal em português. Se esta dificuldade não for superada, o aluno raramente activará este vocabulário e pouco aproveitará da liberdade de construção de palavras que a língua alemã lhe concede.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“Utilizar a ortografia elementar adequada, incidindo sobretudo nos termos cujas grafias contrastam com as do Português.” (Espanhol, 3.º ciclo – iniciação)

Além da língua portuguesa, apenas o francês surge no estatuto de língua materna nos programas de Francês (2.º ciclo) e Francês (3.º ciclo). Nos demais registos, as referências são genericamente feitas a uma língua materna não especificada.

A par dessas considerações, importa observar que tratamento é proposto, nas diferentes orientações programáticas, ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos. Seria um maneio diferenciado, consoante as línguas em questão, ou haveria uma tendência maior à convergência, no que diz respeito a esta matéria? Ao abordar essa questão, entramos no âmbito das provisões que os diferentes programas realizam sobre a competência estratégica, componente da competência comunicativa, em que está em causa a habilidade de colmatar eventuais lacunas no conhecimento linguístico, discursivo ou sociocultural em determinada língua (objeto de aprendizagem) a partir de transferências cujo ponto de partida sejam outras línguas já conhecidas.

Iniciando pela análise aos registos classificados em *Língua/cultura materna*, notámos que os programas tenderam a atribuir quatro principais funções às línguas associadas a esse estatuto: a) base para exercícios de contrastes/comparações, por si só; b)

suporte útil na aprendizagem da outra língua objeto de programação; c) ruído ou obstáculo à aprendizagem da mesma; e/ou d) base para o exercício de traduções ou mediações em contextos de interação nas quais ambas, a língua/cultura materna e a língua/cultura(s) objeto de programação, se façam presentes.

O Quadro 20, a seguir, procura demonstrar a distribuição de diferentes programas conforme as funções que vão atribuindo à língua/cultura materna no processo de construção das suas recomendações:

	Função			
	Contraste/ comparação (por si só)	Suporte	Ruído	Tradução/ mediação
Língua/ cultura materna (em geral)	<ul style="list-style-type: none"> - Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – continuação) - Espanhol (2.º ciclo) - Espanhol (10.º ano – iniciação) - Espanhol (11.º ano – iniciação) - Espanhol (12.º ano – iniciação) - Francês (10.º, 11.º e 12.º anos) - Inglês (2.º ciclo) - Inglês (3.º ciclo – LE1) - Inglês (3.º ciclo – LE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemão (2.º ciclo) - Alemão (3.º ciclo) - Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – continuação) - Espanhol (2.º ciclo) - Espanhol (3.º ciclo – iniciação) - Espanhol (3.º ciclo – continuação) - Espanhol (10.º ano – iniciação) - Espanhol (11.º ano – iniciação) - Espanhol (12.º ano – iniciação) - Francês (2.º ciclo) - Francês (3.º ciclo) - Francês (10.º, 11.º e 12.º anos) - Inglês (2.º ciclo) - Inglês (3.º ciclo – LE1) - Inglês (3.º ciclo – LE2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação) - Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – continuação) - Espanhol (2.º ciclo) - Espanhol (3.º ciclo – continuação) - Espanhol (10.º ano – iniciação) - Espanhol (10.º ano – continuação) - Espanhol (11.º ano – iniciação) - Espanhol (12.º ano – iniciação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação) - Francês (10.º, 11.º e 12.º anos)
Português (língua materna)	<ul style="list-style-type: none"> - Espanhol (3.º ciclo – iniciação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – continuação) - Espanhol (10.º ano – iniciação) - Espanhol (10.º ano – continuação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemão (10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação) - Espanhol (10.º ano – iniciação) - Espanhol (10.º ano – continuação) - Espanhol (11.º ano – iniciação) - Espanhol (12.º ano – iniciação) 	
Francês (língua materna)		<ul style="list-style-type: none"> - Francês (2.º ciclo) - Francês (3.º ciclo) 		

Quadro 20: Funções da língua/cultura materna em orientações de diferentes programas

No quadro anterior é possível registar, entre outras observações, que todas as línguas que assumem o estatuto de estrangeiras convergem no sentido de que a língua/cultura materna poderá constituir um suporte na aprendizagem de outras línguas. Exemplos desta manifestação podem ser observados nos excertos a seguir:

“[levar os alunos a] reflectir sobre o modo de funcionamento da língua alemã, valorizando o contributo da experiência de aprendizagem da língua materna.” (Alemão, 3.º ciclo)

“O estudante usa estratégias de transferência e aplicação da língua materna e equilibra as carências de expressão com recursos não verbais.” (Espanhol, 2.º ciclo; Espanhol, 3.º ciclo – continuação)

“O desenvolvimento desta competência [de receção] apoia-se na experiência do aluno em língua materna e procura levá-lo a transferir estratégias.” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“[o(a) aluno(a)] Usa *guessing strategies* para superar problemas de expressão:

- ‘Inglesa’ palavras da língua materna.
- Recorre à palavra na língua materna.
- Recorre à tradução literal.

[...] [processos de operacionalização no âmbito de estratégias de compensação da comunicação oral]” (Inglês, 2.º ciclo; Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

Nesse quadro, o recurso à língua/cultura materna surgiu como interferência ou obstáculo à aprendizagem no texto de programas de espanhol e de alemão, somente.

“Contrastar léxico e expressões de uso frequente com os da língua materna, especialmente nos casos que se prestam a interferências e a falsos amigos.” (Espanhol, 2.º ciclo; Espanhol, 3.º ciclo – continuação; Espanhol, 11.º ano – iniciação; Espanhol, 12.º ano – iniciação)

“A tendência dos aprendentes é transpor para o alemão a acentuação predominante do português, sobretudo em palavras compostas [...].” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

Ainda que, com base nos dados recolhidos, não seja possível aprofundar essa matéria, assinalamos a particularidade de se tratar de duas línguas, espanhol e alemão, que guardam com o português (tacitamente ou não, assumido como língua materna dos alunos) relações de proximidade e de distanciamento, respetivamente, no que diz respeito às origens filológicas.

Mesmo nesse quadro, os conjuntos de programas dessas mesmas línguas também fazem sobressair as vantagens do recurso à língua materna na aprendizagem das respetivas línguas, facto que sinaliza um contexto não dicotômico, mas antes aberto a múltiplas visões sobre o(s) papel(éis) da língua e cultura maternas na aprendizagem de outras línguas.

No tocante aos registos relativos às referências realizadas a *Outras línguas/culturas*, assiste-se, de um modo geral, a um discurso favorável a comparações e transferências entre

línguas que o(a) aluno(a) já conhece e a língua em aprendizagem. Mais uma vez aqui os programas de português apresentam parca informação, ainda que enquadrada nesta tendência generalizada:

“Nunca é de mais [sic.] recordar que a valorização e utilização criteriosa das experiências e vivências, bem como dos conhecimentos prévios dos alunos, quer em relação à sua língua materna, quer a outras que já tenham aprendido anteriormente, podem constituir poderosos auxiliares do sucesso na aprendizagem de uma língua.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“Reconhecer a utilidade da transferência, entre línguas, de conceitos e procedimentos específicos da comunicação oral.” (Espanhol, 3.º ciclo – iniciação)

“Sugerem-se, seguidamente, algumas ideias a explorar no módulo inicial:

- experiências prévias dos alunos na aprendizagem de línguas (na escola ou fora dela);
- contactos com outras línguas e culturas (amizades, intercâmbios, férias, ...)” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

“[...] o eixo do conhecimento linguístico, de um modo geral centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada; é aqui que se encontra o domínio de regras gramaticais que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua, em directa conexão com a observação do erro como derrogação da norma e com singularidades susceptíveis de serem comparativamente relacionadas com outros idiomas [...].” (Português, ensino básico)

Ainda no que diz respeito às referências feitas a outras línguas/culturas, não se registou a menção a outras línguas para além do português, em programas de alemão e de espanhol, e do inglês, presente em um dos programas de alemão (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação).

Quanto à última dimensão de análise relacionada com o repertório linguístico-comunicativo dos alunos, referências realizadas a *Outros conhecimentos/capacidades/atributos* eventualmente relacionáveis com tal repertório, observa-se a mesma tendência convergente entre os programas das diferentes línguas. Sob esse tópico, todos os documentos tendem a enfatizar três aspetos: i) características pessoais dos alunos (interesses, necessidades, motivações, entre outros), a serem tidas em conta no planeamento das situações de ensino; ii) conhecimentos ou experiências prévios(as), tomados(as) genericamente e/ou relacionados(as) com vivências extraescolares; e iii) aprendizagens prévias, já realizadas sobre a língua objeto de cada programa, realçando uma perspetiva espiralar de abordagem dos conteúdos específicos da língua em questão. Seguidamente é exemplificada uma referência relacionada com cada aspeto:

i) características pessoais dos alunos

“Estas competências, de composição complexa, constroem-se na interacção do Francês com a história pessoal e familiar do aluno, dos seus contactos com várias línguas e culturas e com as

disciplinas do currículo, caracterizando o seu percurso no sistema educativo.” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

ii) conhecimentos ou experiências prévios(as), tomados(as) genericamente ou relacionados(as) com vivências extraescolares

“[o professor deve proporcionar ao aluno a utilização de meios que lhe permitam:] integrar na sua própria aprendizagem conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas não só na aprendizagem de outras disciplinas [,] como na sua vivência fora da sala de aula e da escola, designadamente a informação recebida através da ‘escola paralela’ [...]” (Alemão, 3.º ciclo; Inglês, 2.º ciclo; Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

iii) aprendizagens prévias já realizadas sobre a língua objeto do programa

“No que diz respeito à produção escrita, os alunos tiveram já oportunidade de observar, produzir, rever e aperfeiçoar textos de múltiplos formatos, tomando consciência das características e funções específicas de cada um deles. Trata-se agora de aprofundar este trabalho, apoiando os alunos na apropriação de mecanismos textuais progressivamente mais complexos em que utilizem a linguagem escrita para pensar, para comunicar e para aprender.” (Português, ensino básico)

Face às observações destacadas, é possível afirmar que, sob o ponto de vista do tratamento proposto ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos no planeamento dos diferentes programas, as possibilidades de convergências entre os mesmos são manifestas. Esses potenciais pontos de encontro entre as diferentes programações demonstram-se mais nitidamente entre os documentos curriculares das línguas estrangeiras, ainda que a orientação principal, presente indiscriminadamente em todos os programas, seja a de rentabilizar, tanto quanto possível, os conhecimentos prévios dos alunos.

c) Perspetivas sobre a diversidade linguística e cultural

Na generalidade, os programas não se mostram alheios ao contexto plural das sociedades e aos seus reflexos no ensino e aprendizagem das línguas. Sob essa perspetiva, observa-se que a grande maioria dos documentos curriculares analisados prioriza o contato com uma diversidade representada por variedades intralinguísticas (históricas, geográficas e socioletais) ou pela coexistência de diferentes línguas dentro de um mesmo Estado (este último caso verificado apenas em um programa, a seguir referenciado).

A partir disto, os programas de espanhol expressam objetivos que recaem, por exemplo, no conhecer a “[...] diversidade linguística da Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural” (Espanhol, 3.º ciclo – iniciação) e, sob perspetiva mais ampla, no distinguir “[...] diferentes variedades diatópicas do espanhol, no que diz respeito à pronúncia e ao vocabulário” – esta última orientação presente nos três programas de continuação do ensino secundário.

Os de inglês, por sua vez, enfatizam no ensino básico a importância de dar a conhecer aos alunos elementos culturais relativos aos universos referenciais do Reino Unido e

dos Estados Unidos, incluindo, entre os objetivos desenhados, o de os levar a distinguir “[...] diferenças entre o inglês britânico e o americano quanto: à pronúncia; ao vocabulário; à ortografia” (Inglês, 2.º ciclo; Inglês 3.º ciclo – LE1 e LE2). No ensino secundário, contudo, amplia-se a perspetiva para o estudo de diferentes culturas de expressão inglesa: “Adopta-se neste programa uma visão abrangente de língua inglesa, incorporando outras culturas em que é primeira língua e privilegiando o seu papel como língua de comunicação internacional” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação).

Também nos programas de português inscreve-se uma tendência de orientar o contato com uma diversidade expressa no nível intralinguístico, tal como se observa nestes exemplos, extraídos do programa do ensino básico:

“Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, usando o português padrão como a norma [resultados esperados; conhecimento explícito da língua; 3.º ciclo].” (Português, ensino básico)

“No domínio do oral, poder-se-á, nalgumas situações, recorrer a textos orais gravados para realizar actividades que possibilitem: [...] ii) a sensibilização para a diversidade que a nossa língua apresenta, a vários níveis, fruto de múltiplos factores, nomeadamente geográficos e sociais [...].” (Português, ensino básico)

Para além da variação intralinguística, a diversidade é perspetivada também como manifestação inerente a uma sociedade multicultural, multilingue/*plurilingue*, multiétnica, com particular referência ao contexto europeu. Essa observação, de presença mais pontual nos documentos, encontra-se sobretudo nos programas do ensino secundário, em passagens como as seguintes:

“Numa sociedade plurilingue, de fronteiras cada vez mais esbatidas, como é a da Europa em que Portugal está inserido, as motivações para a aprendizagem de línguas estrangeiras ganham necessariamente novas dimensões.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

“No contexto de uma Europa plurilingue e pluricultural, o acesso a várias línguas torna-se cada vez mais valioso para os cidadãos europeus, não só como requisito para a comunicação com os outros, mas também como fundamento-base de educação cívica, democrática e humana.” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

Regista-se ainda, no programa de francês para o ensino secundário, uma referência à competência plurilingue e pluricultural, cujo desenvolvimento encontra-se entre as finalidades gerais colocadas ao ensino desta língua:

“Os programas de francês pretendem propor percursos de ensino/aprendizagem que ajudem a construir uma competência plurilingue e pluricultural [...]. Esta competência global, que é plural mas una, não justapõe competências distintas trabalhadas separadamente em LI, LII ou LIII; desenvolve-

se antes em função do repertório comunicativo geral de cada indivíduo (cf. Cadre Européen Commun de Référence).” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

A presença desse discurso sobre a diversidade e valores associados à educação plurilíngue (ainda que textualmente não expressa), observável sobretudo nos programas de ensino secundário, pode ser explicada pela adoção de quadros de referência supranacionais, entre eles o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, citado no excerto anterior. O contexto de emergência de tais programas também é situado, coincidindo com um período temporal de consolidação de medidas do Conselho da Europa em favor de políticas linguísticas pautadas pelo respeito (à) e valorização da diversidade (cf. Secção II, subcapítulo 2.1).

Em suma, é observável a presença de uma preocupação com a não absolutização de um ponto de referência cultural nos diferentes programas. A partir desse ponto de convergência, os diferentes documentos vão matizando as suas abordagens em função dos universos referenciais em jogo no ensino de cada língua. Nessas abordagens, verifica-se uma crescente referência a um contexto global pautado pela diversidade, a que o ensino de línguas não se mostra alheio, sendo que a diferenciação entre os programas, nesse particular, evidencia-se mais em função do contexto temporal em que foram elaborados do que particularmente da(s) língua/cultura(s) que são objeto dos mesmos, tal como observamos anteriormente.

d) Interfaces com outras áreas do conhecimento

No mesmo horizonte da proposta de uma formação integral dos sujeitos por meio da educação em línguas estão as relações que os diferentes programas planeiam estabelecer entre a aprendizagem das línguas e a mobilização de conhecimentos em outros contextos. Nesse tópico, poucas são as diferenças observadas entre os programas das diferentes línguas.

Com efeito, os diferentes documentos enfatizam uma educação em línguas que dá acesso a outras aprendizagens, sejam elas realizadas ou não no âmbito da educação formal. É deste modo que, no contexto das aprendizagens escolares, a aprendizagem das diferentes línguas é vista como um reforço de competências transversais como a leitura e a escrita, além de, no caso das línguas estrangeiras, proporcionarem uma melhor compreensão da língua materna e, no caso do português, facilitar a aprendizagem das línguas estrangeiras.

“Na elaboração destes programas, optou-se, intencionalmente, pela valorização das competências receptivas, nomeadamente a leitura, como instrumento indispensável ao sucesso de toda a aprendizagem escolar.” (Alemão, 2.º ciclo; Alemão, 3.º ciclo)

“A expressão escrita no processo de aprendizagem pode ter as seguintes finalidades:

- a) Constituir uma estratégia de aprendizagem: aprender a aprender
- b) Reforçar a aprendizagem
- c) Servir de apoio ou preparação para outras competências
- d) Ser uma competência em si mesma.” (Espanhol, 2.º ciclo; Espanhol, 3.º ciclo – continuação)

“[a aprendizagem de línguas estrangeiras] Promove a reflexão sobre o funcionamento da língua (estrangeira e materna) [...].” (Inglês, 2.º ciclo; Inglês, 3.º ciclo – LE1; Inglês, 3.º ciclo – LE2)

“[...] dá-se importância à leitura dos textos literários, bem como à dos textos não literários e, especificamente, à leitura dos textos de carácter científico, por permitir o desenvolvimento da literacia científica que favorece a aprendizagem nas outras disciplinas do currículo.” (Português, ensino básico)

“O estudo reflexivo sobre a língua [...], apoiado numa metalinguagem instrumental, resultará na aquisição de uma consciência linguística e de um conhecimento metalinguístico (que desenvolverá, globalmente, as capacidades cognitivas ao nível do pensamento abstracto e facilitará a aprendizagem das línguas estrangeiras, em particular), que se constituirá em conhecimento declarativo e procedimental, necessário à aprendizagem e aquisição de outras competências e saberes ao exercício das actividades comunicativas que fazem parte da vida.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

Nesse contexto, salientamos uma predominância de registos observados nos programas de inglês e de português. No caso dos programas de inglês, a grande maioria das ocorrências ilustram a interface entre aprendizagens em inglês, língua estrangeira, e o alargamento de conhecimentos em língua materna.

Os programas de português, por sua vez, enfatizam o carácter basilar dessa língua nas aprendizagens de outras áreas curriculares, tal como se ilustrou anteriormente. Essa ênfase abre caminho para a consagração do português como língua cujo domínio está estreitamente associado ao sucesso escolar, uma vez que o seu conhecimento permite o desenvolvimento de competências transversais ligadas à comunicação oral e escrita, também requeridas e desenvolvidas nas outras disciplinas escolares e em esperas extraescolares (Sá, 2012; 2015). Essa propriedade tornou árdua a tarefa de estabelecer um limite entre ocorrências ilustrativas de *Interfaces com outras áreas do conhecimento/disciplinas* e representativas de *Estatuto(s) atribuído(s) à língua*. Os excertos seguintes procuram ilustrar esse hibridismo:

“Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.” (Português, ensino básico)

“Simultaneamente, é pela especificidade da disciplina, um espaço de transversalidade cultural e

linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

Ainda no seio das aprendizagens escolares, todos os programas vão no sentido de ressaltar dinâmicas multi-/interdisciplinares em diferentes frentes, das quais se sobressaem a exploração de temas socioculturais e a metodologia de trabalho de projeto:

“Estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de pesquisa individual e/ou grupal que proporciona inúmeras oportunidades de cooperação interdisciplinar.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

“Na dinâmica interdisciplinar, a função do Francês não se esgota no saber-fazer instrumental requerido pelas outras disciplinas. As relações podem estabelecer-se:

- do ponto de vista temático – por isso as áreas de referência previstas nestes programas procuram tocar aspectos recorrentes noutras disciplinas;
- do ponto de vista das competências – há nos Programas do Ensino Secundário competências transversais a todas as disciplinas (recolha de informações, organização de ideias, aprender a aprender ...);
- do ponto de vista da metodologia do projecto – como previsto no trabalho transversal, o projecto funciona como unidade de integração.” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de projecto e proporcionando oportunidades de cooperação interdisciplinar.” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação).

“O seu desenvolvimento articulado e em interacção é facilitado pela realização de projectos que permitam sínteses e cruzamentos de conteúdos e saberes, conferindo às aprendizagens uma integração e estruturação mais consistentes [...] Neste campo, ressalta-se ainda a vantagem da promoção de práticas interdisciplinares, que poderão concretizar-se com diferentes áreas.” (Português, ensino básico)

A dimensão não formal das aprendizagens dos alunos, que competem igualmente para a construção de um *currículo experiencial*, que se constrói ao longo da vida, é outra frente observada nas interfaces planeadas pelos diferentes programas. Sob essa perspetiva convergente, os documentos analisados demonstram o cuidado em expor diretivas enformadas por ideais de preparação para aprendizagens futuras e de utilidade dos saberes na *vida real fora da aula* (Espanhol, 2.º ciclo), o que vem reforçar alguns destaques já realizados a partir de categorias anteriores.

Numa leitura transversal aos registos desta categoria, percebe-se a existência de um diálogo latente entre os diferentes programas a partir da noção de que a educação em línguas, tomada de um modo geral, tem o potencial de abrir horizontes para aprendizagens em outros espaços, seja na escola ou fora dela.

e) Estatuto(s) das línguas e culturas

Ao longo da discussão até então conduzida, foram sendo introduzidos alguns apontamentos sobre estatutos atribuídos a línguas e culturas abordadas pelos programas analisados, ainda que nem sempre de forma direta. Tais apontamentos recaíam sobretudo no traço estatutário distintivo entre as línguas do currículo, presente na assunção da legenda línguas estrangeiras por parte do alemão, espanhol, francês e inglês, em contraste com o português, que, no nosso ponto de vista, apresenta um estatuto indefinido mas que por omissão, pode arbitrariamente ser representado como língua materna. Como sustentámos anteriormente, subjacente a esta distinção encontra-se um valor diferenciado da língua portuguesa, sendo esta associada ora a um campo referencial basilar, a partir do qual é planeado o trabalho educativo, inclusive envolvendo as outras línguas, ora a um código cujo domínio é requisito para o sucesso escolar.

No entanto, cabe afirmar que, antes da distinção inicial entre língua materna vs. línguas estrangeiras, todas as línguas cujos programas foram analisados assumem o estatuto comum de objetos de ensino/aprendizagem escolar. Essa condição, por si só, as particulariza em relação a todas as outras línguas e universos culturais que se fazem presentes na escola e na sociedade.

A partir desta consideração, às diferentes línguas/culturas objetos de programação vão sendo atribuídos outros papéis, na escola e na sociedade, que demarcam outros campos valorativos. Analisando a informação que os diferentes documentos disponibilizam sobre estatutos das línguas/culturas que objetivam, um primeiro ponto de destaque recai nas vantagens sociais (gregárias, profissionais, académicas, ...) atreladas ao seu conhecimento, tendo em vista um quadro de projeção que as mesmas assumem no cenário mundial – e europeu, em particular:

“O conhecimento da língua alemã apresenta-se como uma mais-valia preciosa para os seus estudantes, tanto a nível social como profissional, quer eles optem por um prosseguimento de estudos superiores, quer pelo ingresso imediato na vida activa.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

“Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento” (Espanhol, 3.º ciclo – iniciação)

“O desenvolvimento desta competência [de mediação] permite confrontar os alunos com várias práticas profissionais relacionadas com as línguas estrangeiras, no âmbito da tradução e da transmissão de informação” (Francês, 10.º, 11.º e 12.º anos)

“Componente activa da pluralidade linguística e cultural europeia, a língua inglesa tem vindo a adquirir o estatuto de primeira língua na comunicação mundial: na comunidade negocial, nas tecnologias globais de informação, na ciência e na divulgação científica, entre outras.” (Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação; Inglês, 10.º, 11.º e 12.º anos – continuação)

“Esta disciplina permitirá também que, no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transacional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

Importa destacar que uma preocupação em valorizar a importância social da aprendizagem das línguas se mostra mais evidente nos programas do ensino secundário. Uma possível explicação pode estar no estatuto exercido por esse nível de estudos enquanto patamar preparatório para a vida ativa (mercado de trabalho) ou para o prosseguimento de estudos para além do final do ensino obrigatório.

Em paralelo a este estatuto social atribuído a todas as línguas cujos programas foram analisados, encontramos representações mais específicas. Nos programas de alemão, encontra-se a referência a uma língua de funcionamento complexo, de pouca difusão em contexto nacional português, o que vem ao encontro de resultados de estudos sobre a imagem dessa língua em âmbito escolar (Schmidt, 2011; Schmidt & Araújo e Sá, 2006). Entre os excertos destacados anteriormente, figura-se o inglês como língua da ciência, dos negócios, da tecnologia e da comunicação mundial. Registos nos programas de língua portuguesa ilustram ainda o português como língua de integração social, de exercício da cidadania, de ação sobre o mundo. A seguir encontram-se registos ilustrativos desses estatutos:

“Tendo em conta a especificidade da língua alemã, mais complexa do que as restantes línguas estrangeiras do currículo na sua estrutura morfo-sintática, bem como a ausência de oportunidades de a escutar no quotidiano dos aprendentes, importa, neste nível, encontrar o equilíbrio entre as necessidades, as características e as dificuldades mencionadas e o modelo de aprendizagem preconizado.” (Alemão, 2.º ciclo)

“Embora se reconheça que não é fácil conseguir que um português que aprende alemão apenas em situação de sala de aula, num país em que os contactos com a língua alemã a nível de música, programas de TV, filmes ou encontros com nativos são reduzidos e/ou esporádicos, atinja um nível excelente de consecução nos domínios da pronúncia e da entoação, o professor não deve de os deixar de trabalhar adequadamente na aula.” (Alemão, 10.º, 11.º e 12.º anos – iniciação)

“Conforme ficou sugerido anteriormente e é em geral reconhecido, a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.” (Português, ensino básico)

“[...] preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.” (Português, 10.º, 11.º e 12.º anos)

2.2.3 Um olhar sobre possíveis diálogos entre as línguas

Os dois tópicos anteriores (2.2.1 e 2.2.2) procuraram abordar, cada um, espaços de potencial diálogo entre as línguas objetivadas por programas curriculares vigentes em um determinado momento histórico-social no sistema de ensino português, procurando ainda analisar discursos que deixam transparecer papéis estatutários das mesmas nos textos dos documentos analisados. Num primeiro momento, procurámos observar a comunicabilidade dos programas sob o ponto de vista das estruturas que guiavam a sua construção, salientando ainda aspetos gerais do discurso que apresentam sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Num segundo momento, intentámos encontrar marcas de diálogo entre os diferentes documentos a partir de uma análise do conteúdo dos mesmos.

Antes de mais, registamos a dificuldade de lançar um olhar sobre possíveis diálogos entre os programas, uma vez que se trata da abordagem a um nível abstrato de construção curricular. Tendo em vista que se trata de documentos orientadores da ação educativa, apenas podemos antecipar possibilidades e obstáculos desta mesma ação, se a mesma for dirigida para uma abordagem articulada do ensino das línguas. Tal como destacámos na discussão enquadradora levada a cabo na secção II, a construção curricular das línguas não se esgota nos parâmetros desenhados em documentos programáticos oficiais. Com base nesse contexto, consideramos que o desenvolvimento de uma educação em línguas como um projeto colaborativo entre os professores muito dependerá da forma como estes perspetivam os programas e o seu desenvolvimento curricular e didático, particularmente os possíveis diálogos entre as línguas objeto de ensino/aprendizagem.

Feita esta ressalva, enunciamos neste momento os principais elementos descortinados pela análise realizada. Sobre o primeiro ponto analisado, a comunicabilidade estrutural entre os programas das diferentes línguas, foram considerados aspetos mais gerais, relacionados com: a) a construção estrutural das orientações; b) as unidades temporais de referência; e c) as orientações metodológicas.

Na globalidade da leitura realizada, é registado, como um possível primeiro obstáculo, a dispersão temporal que marca a homologação do conjunto dos 22 programas analisados. A se considerar as aproximadas duas décadas que separam o documento mais antigo do mais novo, é preciso ter em conta as diferentes lógicas político-reformistas que estiveram na base da elaboração desses documentos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto; Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março), além da evolução do pensamento sobre a didática de línguas ao longo desse tempo (Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2008).

Apesar dessa falta de sincronia, uma análise mais atenta ao discurso dos documentos revela potenciais convergências. Todos os documentos apresentam um discurso de reforço à autonomia das escolas, com visíveis ressonâncias na elocução do papel do(a) professor(a) como agente e construtor do currículo. Trata-se de um discurso que ainda precisa de ser revisto à luz das balizas discutidas no subcapítulo 2.1 desta secção (lugares atribuídos ao ensino explícito de línguas no currículo prescrito) e, sobretudo, do sistema burocrático e contratual de prestação de contas a que os professores têm vindo a ser submetidos nas últimas décadas, da intensificação do seu trabalho e da redução de recursos (Correia & Matos, 2001; Day, 2001), considerando particularmente o contexto português (Flores *et al.*, 2014; Parente *et al.*, 2014) e a construção conceptual de uma *autonomia heterogovernada* da escola (Lima, 2011), adiante explicitada.

No tocante à estruturação as orientações (ponto a), observa-se que os programas analisados apresentam uma macroestrutura semelhante, composta por quatro grandes secções: i) finalidades gerais da disciplina; ii) competências/descriptores de desempenho e/ou conteúdos gramaticais e socioculturais; iii) orientações gerais quanto a metodologias de ensino e de avaliação das aprendizagens; e iv) inventário de recursos (bibliográficos, digitais, entre outros) de suporte. Particularmente no que diz respeito à segunda secção, de descrição dos conteúdos, verificam-se convergências maiores dentro de grupos de programas de uma mesma língua e nível de ensino, via de regra (cf. Quadro 19).

Nesse tópico, um obstáculo à comunicação entre os diferentes programas é registado nas diferentes terminologias que adotam para designar aspetos específicos do funcionamento da língua. Em contrapartida, suplantada esse primeiro potencial obstáculo, observa-se que as programações tendem a enfatizar o desenvolvimento dos mesmos conhecimentos gramaticais (com destaque para os morfológicos, sintáticos e semânticos) no âmbito de cada língua respetiva. Um outro ponto de latente articulação entre as diferentes línguas objeto de programação é observado na dotação que fazem sobre a exploração de uma dimensão sociocultural do ensino através da exploração de temáticas contemporâneas e da adoção do trabalho de projeto como interface entre diferentes áreas do conhecimento.

Quanto às unidades temporais assumidas como referência para as orientações (ponto b), observou-se uma tendência para a desarticulação entre os programas, na medida em que uns adotam a referência do ciclo de estudos como um todo, outros o ciclo e o ano de escolaridade e outros, ainda, apenas o ano de escolaridade. Um fator que ainda pode se colocar como empecilho a uma articulação entre documentos curriculares recai no facto de a grande parte das programações (16/22) ser regida pelo princípio da anualidade, tendo algumas delas orientações para uma gestão precisa, contabilizada em horas. Por outro lado, os programas das diferentes línguas convergem no sentido de acolherem uma perspetiva

espiralar dos conteúdos programáticos, num retomar de aprendizagens já realizadas sobre as línguas continuamente, de forma mais ampla e aprofundada.

O discurso seguido para as orientações metodológicas (ponto c) figura-se como ponto em que os diferentes programas mais se aproximam. Nesse âmbito, os documentos analisados apresentam concepções convergentes de língua, assentes na ideia central de que não se trata apenas de um sistema de signos e de regras, sendo assumida também como fenómeno social, meio de autoexpressão e de interação com o Outro, veículo de valores e visões de mundo, entre outros aspetos. A aprendizagem das línguas, nesse sentido, é perspectivada no contexto da promoção de situações concretas de uso das mesmas, sendo essa aprendizagem mais ampla que o domínio de estruturas linguísticas, englobando o seu uso adequado e eficaz dentro de um quadro de valores e de regras sociais. Subjaz a essas observações uma referência tácita ao desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos, patente também na recomendação a metodologias ativas, centradas nas necessidades de aprendizagem, em que se promovem valores como a autonomia dos aprendentes e outros conceitos correlatos, como o aprender a aprender. Nesse panorama, as orientações relativas à avaliação das aprendizagens vão no sentido de diversificá-la na sua modalidade (auto e heteroavaliação) e na sua natureza (diagnóstica, formativa e sumativa).

No que diz respeito ao conteúdo dos programas, o segundo ponto sobre o qual incidiu a análise realizada, assumimos como categorias de análise: a) finalidades gerais colocadas ao ensino das línguas; b) referências ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos; c) perspectivas lançadas sobre a diversidade linguística e cultural; d) interfaces realizadas com outras áreas do conhecimento/disciplinas; e e) estatuto(s) atribuído(s) às línguas/culturas objetos de programação.

No campo das finalidades, são encontrados variados espaços de diálogo entre as diferentes programações. Com efeito, as descobertas revelaram a atribuição de finalidades semelhantes ao ensino das diferentes línguas, sendo notórias mais pontes de ligação (inclusive marcas intertextuais) entre as línguas estrangeiras, ficando o português encerrado em um discurso mais particular, ainda que não divergente.

Em atenção ao conjunto analisado, as finalidades colocadas (ponto a) vão no sentido prático de: i) suprir necessidades básicas de comunicação; ii) permitir a interação com outros sujeitos sociais; iii) proporcionar o contato com outras línguas e universos culturais; e iv) desenvolver atitudes de autonomia e fruição face às diferentes línguas/culturas. Sob o ponto de vista formativo, o ensino de línguas reforça um imperativo de formação integral dos indivíduos, colocando em evidência uma educação em línguas que: i) promova dinâmicas de construção/desocultação das identidades pessoais e sociais; ii) promova atitudes de

autoconfiança, iniciativa, responsabilidade e autonomia; iii) desenvolva hábitos de estudo, posturas críticas face à realidade, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; iv) alargue o conhecimento do mundo e permita o desenvolvimento de atitudes de abertura face à alteridade, descerrando também espaços de compreensão mútua em contextos de comunicação intercultural; e v) fomente o exercício da cidadania, entendida genericamente como o exercício ao direito de voz e de participação nas dinâmicas sociais. As finalidades culturais, por sua vez, orientam-se para o levar os alunos a contactarem com heranças culturais através das línguas e de experiências estéticas que proporcionam.

Quanto às provisões realizadas em relação ao repertório linguístico-comunicativo dos alunos (ponto b), destacamos, em primeiro lugar, a posição contingente do português, sobretudo nos textos dos programas de espanhol e de alemão. A língua portuguesa, à luz desses programas, figura-se ora como língua materna, ora como língua de estatuto indefinido (em relação ao sujeito que aprende). A par dessa imprecisão, os registos relacionados com a língua/cultura materna, extraídos, na sua esmagadora maioria, dos programas das línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês e inglês), tendem a atribuir quatro grandes funções a essa dimensão do repertório dos alunos: i) base de exercícios de contrastes/comparações, por si só; ii) suporte útil na aprendizagem de outras línguas; iii) obstáculo à aprendizagem de outras línguas; e iv) base de exercícios de tradução/mediação em contextos de interação em que ambas, língua/cultura materna e língua/cultura em aprendizagem, sejam requisitadas. De um modo geral, os programas convergem no sentido de que o recurso à língua materna constitui um suporte na aprendizagem de outras línguas (apenas em programas de alemão e de espanhol esse recurso também se figurou como problemático). No mesmo sentido, os documentos também são consonantes no apoio a comparações e transferências entre línguas que os alunos já conhecem (língua materna e/ou estrangeiras) e as línguas em aprendizagem.

Essa mesma natureza convergente manifesta-se nas perspetivas lançadas sobre a diversidade linguística e cultural (ponto c). Na generalidade, os documentos analisados demonstram uma preocupação em não absolutizar um ponto de referência cultural na abordagem às línguas. A partir disto, os diferentes programas matizam a sua abordagem em função dos universos referenciais em jogo no ensino de cada língua, atentando em princípio para uma diversidade que se manifesta a nível intralinguístico e, nos documentos mais recentes, uma diversidade perspetivada de modo mais abrangente, em atenção a um reconhecido contexto multicultural e multilingue.

Os programas também são consonantes na construção da imagem de uma educação em línguas que dá face a outras aprendizagens em contexto formal e não formal (ponto d). No âmbito escolar, a aprendizagem de diferentes línguas é concebida como um reforço a competências transversais, capitalizadas em outras disciplinas, com destaque para

o caráter basilar atribuído à língua portuguesa enquanto língua da escola e de escolarização. No tocante ao ambiente extraescolar, registam-se diretivas orientadas para a preparação do(a) aluno(a) para aprendizagens futuras, em outros contextos para além da escola, sendo destacada também a utilidade do conhecimento em línguas para o dia a dia.

Quanto aos papéis estatutários atribuídos às línguas/culturas objetivadas pelos programas analisados (ponto e), importa pontuar, primeiramente, o que as aproxima. Nesse âmbito, todas elas partilham do estatuto de línguas/culturas de aprendizagem formal e, por isso, objetos de programação formal. Trata-se de uma situação particular em relação a outras línguas e culturas que se fazem presentes nas escolas e na sociedade em geral. Para além disso, ao conhecimento das línguas em questão são imbuídas vantagens sociais (gregárias, profissionais, entre outras), tendo em consideração o papel de projeção que às mesmas é atribuído no mundo e na Europa, em particular.

A par destes estatutos comuns, é patente a distinção entre as línguas estrangeiras, alemão, espanhol, francês e inglês, em contraste com o português, tomado em muitos registos como língua materna ou como língua de estatuto não especificado. Nesta distinção, fez-se presente pelo menos uma valoração fundamental, presente na construção de uma imagem em que a língua portuguesa figura como universo referencial basilar do trabalho educativo e código cujo domínio se coloca como requisito para o sucesso escolar, ao passo que demais línguas são representadas como elementos de educação linguística complementar.

Particularizando ainda mais a análise, são de se destacar imagens associadas a algumas línguas objeto de programação. Nesse sentido, encontramos referências ao alemão como língua complexa, de pouca difusão; ao inglês como língua dos negócios, da ciência, da tecnologia e da comunicação internacional; e ao português como língua de exercício da cidadania, de ação sobre o mundo.

À luz de todas essas considerações, é possível concluir que os programas das diferentes disciplinas de línguas apresentam marcas latentes de conciliação nas diferentes dimensões analisadas, ainda que o conjunto desses documentos seja o resultado de diferentes lógicas reformistas curriculares. Nota-se, contudo, nos programas mais recentes, frutos da reorganização curricular do ensino básico (2001) e da revisão curricular do ensino secundário (2004), uma maior abertura a questões contextuais que enformam o ensino das línguas, capitalizando-as nas suas recomendações. Assim é que as tecnologias de informação e comunicação e questões relacionadas com a diversidade linguística e cultural e com o papel das línguas no mundo, em consonância com o discurso do Conselho da Europa e da União

Europeia (cf. secção II, subcapítulo 2.1), fazem-se mais presentes nos documentos de maior atualidade.

Nesse quadro, constatou-se que a maior proximidade entre as programações confirma-se nas línguas estrangeiras, ficando o português encerrado num discurso mais particular, ainda que não divergente. Essa observação recupera o estatuto diferenciado que essa língua assume em relação às demais no texto dos programas analisados. Além disso, reforça uma das notas introduzidas no subcapítulo 2.1 desta secção, na qual a língua portuguesa adquire um estatuto particular em relação às outras línguas da escola, gozando de mais carga horária nas matrizes curriculares do ensino formal e destacando-se como uma das disciplinas centrais de avaliação sumativa externa aos alunos, por parte do Ministério da Educação e Ciência. Não se pode deixar de referir ainda a ascensão do inglês nesse mesmo enquadramento, com a sua consagração como primeira língua estrangeira a ser estudada e com a atribuição de estatutos positivos no conteúdo dos programas analisados.

O obstáculo mais premente à comunicabilidade entre as línguas nesse nível de prescrição curricular encontra-se nas diferentes construções estruturais dos programas, com particular ênfase nas diferentes metalinguagens adotadas e diferentes unidades temporais seguidas para as orientações. Não podemos deixar de assinalar ainda uma certa rigidez, confirmada nas pormenorizadas e precisas orientações, sobretudo nos programas organizados sob um princípio de anualidade. Trata-se de um contrassenso se se tiver em consideração um discurso, transversal aos diferentes programas analisados, de reforço à não prescrição de elementos programáticos exaustivos e precisos. Contudo, assinalamos que essa rigidez tende a quase instrumentalizar o trabalho docente, que, concebido num sentido muito estrito, pode limitar-se a cumprir o que está estabelecido. A se colocar a análise dos programas sob essa ótica, as marcas latentes de articulação entre as línguas do currículo tendem a perder sentido e a comprometer um sentido de uma base comum necessária a manifestações de colaboração autêntica entre os professores das diferentes línguas no desenvolvimento de uma educação em línguas mais articulada, à luz dos princípios da educação plurilingue.

3. SÍNTESE: QUE LUGAR(ES), NESSA GRAMÁTICA, PARA UMA EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS COMO PROJETO DE TRABALHO COLABORATIVO?

Reportando aos dois capítulos anteriores, procurámos, num primeiro momento, caracterizar o trabalho colaborativo docente no cotidiano profissional dos professores e, em um segundo momento, traçar um perfil da educação em línguas no sistema público de ensino

português. Esses eixos de discussão foram construídos a partir da análise de textos reguladores do sistema de ensino português e procuraram recuperar, com referência a um específico período temporal (anos letivos 2011/2012 e 2012/2013), um discurso oficial sobre temáticas que atravessam este estudo: o trabalho colaborativo na organização e gestão das escolas e no estatuto e condições de trabalho prescritas aos professores e a estruturação geral do ensino de línguas.

Tendo em vista aspetos descortinados na análise conduzida, resta enquadrar que possibilidades e desafios podem ser antecipados, ainda ao nível das prescrições normativas, considerando a condução de uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo entre professores. Nesta discussão, consideramos dois desafios centrais e uma série de outros pontos cuja natureza dificilmente pode ser prevista neste momento, uma vez que a sua polaridade – se desafio, se oportunidade – dependerá de como decorre a sua gestão em contextos concretos em que emergirem.

Nesse sentido, desponta-se, como primeiro desafio central, a dificuldade de conceber projetos educacionais tendo em conta um contexto regulador em constante mudança. Tal como destacámos nos capítulos anteriores, deparámo-nos com um panorama normativo movediço, caleidoscópico, especialmente no que diz respeito às regulamentações que incidem sobre a organização e gestão das escolas e sobre organização curricular geral, particularmente das línguas (situação que procuramos sistematizar nos Anexos VIII e IX e discutir ao longo desta secção).

Um segundo desafio que pode ser sublinhado reside na construção de um discurso regulador sobre a autonomia das escolas a partir de um jogo de forças entre dois vetores opostos. Por um lado, verifica-se a atribuição de determinados espaços de decisão às organizações escolares, entre outros aspetos, no reforço a uma construção curricular mais local, adaptada (cf. Quadro 2). Por outro, observa-se a intensificação de mecanismos de controle e de balizas dentro das quais é permitido o exercício de tal poder discricionário sobre o currículo. Numa leitura crítica, pode-se encontrar nesse quadro características de uma *autonomia heterogovernada*, processual, de execução e não de decisão, tal como sustenta Lima (2011, p. 67): “[...] uma lógica de autonomia instrumental ou operacional, subordinada a decisões políticas e estratégicas produzidas pelo centro político-administrativo, concedendo às periferias o encargo de executar de forma eficaz e eficiente as decisões supra-organizacionalmente produzidas”. Trata-se de uma conceptualização muito próxima do quadro *centralista-prescritivo* abordado por Morgado (2000), no qual cabem as noções de autonomia decretada e autonomia negada, tal como desenvolvemos no subcapítulo 1.2 da secção II deste documento.

Ainda que Lima (2011) se reporte ao enquadramento normativo referente ao *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino* anterior aos aqui analisados, observam-se em todos as mesmas linhas definidoras de uma autonomia balizada, ou mesmo de uma autonomia de contornos retóricos (CNE, 2013; Lima, 2011). Essa discussão apresenta ressonâncias na construção de um ideal de autonomia curricular das escolas e dos professores, não só pormenorizadamente legislada como também vigiada por mecanismos de avaliação sumativa externa.

A par desses desafios, encontramos, nos seguintes pontos, indícios que contornam limites, mas que igualmente indicam possibilidades para o desenvolvimento de uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo, tendo em conta regras de uma *gramática* político-normativa portuguesa:

a) Limites/possibilidades gerais

- Em consideração a um percurso escolar progressivamente especializante, a abertura à possibilidade de um trabalho colaborativo docente na base de articulações curriculares com sentido sobretudo a partir do 2.º ciclo do ensino básico, quando se estabelece que diferentes professores se ocupam de diferentes áreas disciplinares.

- Uma lógica normativa em que a articulação curricular preexiste de base e que deve levar os professores a colaborar entre si (e não o contrário), perspetiva que tende a instrumentalizar o trabalho docente se transposta para os contextos de ensino.

b) Limites/possibilidades administrativo-organizacionais e profissionais

- No âmbito da organização interna da escola, a provisão de estruturas organizativas legalmente consagradas à promoção do trabalho colaborativo docente e à gestão curricular concertada e contextualizada, os departamentos curriculares. Seriam esses contextos, contudo, os únicos legitimados para o trabalho colaborativo docente nas escolas?

- A emergência de um discurso favorável à colaboração entre os professores na construção de uma agenda para a profissão. Por outro lado, a colaboração como um ideal de trabalho com contornos concetuais imprecisos e de representações que ora a associam a um fator de *enriquecimento* profissional, ora a associam a um *dever* profissional para com a escola e com os outros docentes.

c) Questões sobre as línguas no currículo e o currículo das línguas

- A provisão de uma oferta diversificada de línguas no currículo prescrito, de modo a garantir aos alunos o conhecimento de, pelo menos, duas línguas estrangeiras no âmbito da educação formal.

- O ensino do português com tratamento diferenciado em relação às demais línguas, com atribuição de cargas horárias mínimas superiores às outras áreas curriculares e na sua presença central em exames sumativos externos aos alunos – alguns cuja aprovação figura-se como requisito para a certificação de cursos/graus de escolaridade.

- O ensino do inglês como matéria específica de regulamentação, confirmando à língua uma hegemonia em relação às outras línguas estrangeiras, no sentido de consagrar o seu lugar como primeira língua estrangeira a ser estudada pelos alunos, sendo, portanto, de oferta obrigatória no 2.º e 3.º ciclos do EB³⁷.

- Nos programas curriculares das diferentes línguas, a construção de orientações em função de diferentes unidades temporais de referência – alguns em referência ao ciclo de estudos, outros em relação ao ciclo e ano de escolaridade e ainda outros, em relação ao ano de escolaridade, apenas – e com adoção de diferentes metalinguagens.

- Conceções convergentes de língua, assentes na ideia de que não se trata apenas de um conjunto de signos e de regras gramaticais, mas também de um universo de construção identitária, em que se realizam ações e se veiculam valores e visões de mundo. Em associação, registam-se também conceções convergentes em relação à aprendizagem de línguas, que gravitam em torno do escopo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos e valorizam a dimensão sociocultural desse processo.

- Do ponto de vista das finalidades, planeamentos realizados sobre o repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes, perspetivas lançadas sobre a diversidade linguística e cultural e interfaces identificadas com outras áreas do conhecimento, os programas das línguas apresentam mais convergências do que divergências latentes. Observa-se, contudo, uma maior proximidade entre os programas das línguas estrangeiras do currículo (alemão, espanhol, francês e inglês), em contraste com os da língua portuguesa, encerrada num discurso programático mais particular.

- Imagens positivas associadas ao conhecimento de diferentes línguas, que recaem nas frequentes referências a vantagens sociais associadas. A par disso, o português figura-se como língua da escola e, conseqüentemente, do sucesso escolar, reforçando o seu papel transversal a todas as áreas disciplinares. Para além disso, desponta, por norma, como língua materna dos alunos, em oposição às demais línguas do currículo, no estatuto de estrangeiras. De se destacar, contudo, a projeção atribuída ao inglês, entre as línguas estrangeiras, na construção de um estatuto de língua de comunicação internacional, que dá acesso ao mundo dos negócios, à ciência e à tecnologia.

³⁷ Oferta obrigatória também no 1.º ciclo a partir do ano letivo de 2015/2016 (cf. Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Trata-se, portanto, de questões que contornam um enquadramento político-normativo que, no momento de condução do presente estudo, colocou-se como contexto referencial, ainda que não diretamente explicitado, em todas as suas fases. Tendo em vista esse enquadramento, as secções que se seguem procuram apresentar uma discussão sobre caminhos que podem ser trilhados pelo trabalho colaborativo docente na condução de uma educação em línguas articulada, traduzida na concretização de projetos coletivos em contextos concretos.

V.

Trabalho colaborativo docente no contexto dos departamentos de línguas das escolas

Neste estudo, o departamento de línguas das escolas surgiu como unidade organizativa de interesse primário, sobretudo face aos papéis atribuídos a essa estrutura na constituição político-administrativa das escolas portuguesas. Tal como se verificou na secção anterior, no enquadramento normativo, os departamentos curriculares despontam como unidades responsáveis pela coordenação e supervisão do trabalho docente, pela promoção do trabalho colaborativo e pela contextualização e articulação curricular ao nível das escolas (cf. Decreto-Lei n.º 75/2008, com alterações do Decreto-Lei n.º 224/2009, e Decreto-Lei n.º 137/2012). Dessa forma, pela natureza articulatória que procuram imprimir à organização pedagógica das escolas, essas estruturas orgânicas constituem parâmetros contextuais relevantes na análise de caminhos para o desenvolvimento de uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente.

Em atenção a esse enquadramento, e tendo em vista contextos educativos concretos, esta secção enquadra-se no propósito de caracterizar o trabalho colaborativo docente no quadro da educação em línguas no contexto escolar português, particularmente: i) analisar espaços, tempos e atividades relacionados com a colaboração entre professores de línguas; e ii) identificar características institucionais e posturas profissionais que podem obstaculizar/potenciar a colaboração docente nesse âmbito. Para tal, importou construir uma compreensão sobre dinâmicas de organização do trabalho docente no contexto dos departamentos curriculares sob a ótica das suas lideranças formalmente instituídas no estatuto de coordenação.

Nessa tarefa, foram conduzidas entrevistas exploratórias a coordenadoras de departamentos de línguas de escolas e agrupamentos de escolas de três concelhos do distrito de Aveiro, cuja leitura apresentamos no capítulo 2 desta parte. De forma a enquadrar a abordagem às dinâmicas reportadas pelas coordenadoras, introduzimos a seguir uma breve resenha sobre a coordenação do trabalho docente em departamentos curriculares com base em estudos que se debruçaram sobre a organização departamental das escolas, com foco particular em Portugal.

1. OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES E A COORDENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste estudo, os departamentos curriculares são considerados estruturas constituintes da morfologia organizacional das escolas com funções orientadas para a coordenação do trabalho docente em torno da gestão de áreas curriculares específicas. Essa reflexão, realizada a partir dos contornos normativos que os departamentos assumem em contexto português e das abordagens conceptuais de Salvador Mata (1993) e Siskin (1991), serve de mote para este capítulo, onde procuraremos desenvolver uma discussão sobre dinâmicas e estatuto(s) dos departamentos curriculares, tendo como referência principal a organização pedagógica da escola portuguesa.

1.1 Entre o porto de referência e a balcanização do trabalho docente

Num estudo realizado em escolas secundárias dos Estados Unidos, Little (1993) atribui aos departamentos o estatuto de primeiro quadro de referência para muitos professores, particularmente no que diz respeito à construção de crenças, práticas, conhecimentos e ao desenvolvimento de um sentido de compromisso para com a profissão – premissa confirmada por Huberman (1993), Lorente (2006), Stodolsky e Grossman (1995), Talbert e McLaughlin (2002) e Ward e Fisher (2013) nas suas respetivas investigações. Com base nessas notas, Little (1993) conclui que os domínios departamentais de coordenação do trabalho docente afiguram-se como contextos de maior potencial interdependência entre os professores e, apesar da segmentação que imprimem ao currículo, constituem estruturas que dominam a organização social e política das escolas secundárias, uma observação presente também no estudo de Neto-Mendes (1999), em contexto português, e de Siskin (1991), em contexto norte-americano.

Huberman (1993), McLaughlin e Talbert (2001) e Talbert e McLaughlin (2002), ainda sobre o contexto norte-americano, também sustentam que os departamentos constituem unidades orgânicas das escolas onde os professores têm assuntos concretos a abordar uns com os outros, no sentido de proporcionar espaços e tempos de apoio instrucional efetivo entre pares. Nesse sentido, outras formas de colaboração para além dos limites dos departamentos tornar-se-iam mais abstratas e secundárias.

A partir desse cenário, despontam investigações que se debruçam, de alguma maneira, sobre departamentos curriculares enquanto potenciais comunidades profissionais, genericamente, ou comunidades de aprendizagem profissional, mais especificamente (por exemplo, Lomos, Hofman & Bosker, 2011; Visscher & Witziers, 2004; Wong, 2010). De entre os atributos citados nessas investigações, três surgem como os mais consequentes na

caracterização das comunidades profissionais de base departamental: a construção de valores partilhados e o estabelecimento de metas comuns entre os professores; o desenvolvimento de uma pesquisa conjunta sobre o ensino realizado; e a desprivatização das práticas. Verifica-se uma estreita relação entre essas três características e as presentes nas formas de interação profissional mais intensas sob o ponto de vista da colaboração docente (e sobre a qual dissertámos no capítulo 3.1 da secção II).

Nem todos os estudos anteriormente referenciados, contudo, chegam a resultados semelhantes. Visscher e Witziers (2004) concluem que, na sua amostra, constituída por departamentos de matemática de 39 escolas secundárias holandesas, os departamentos curriculares caracterizam-se mais como unidades mecânicas para um aumento de eficiências do que como comunidades profissionais. Por outro lado, esses mesmos autores introduzem hipóteses de os departamentos curriculares, organizados enquanto comunidades profissionais de base, virem a ter um efeito positivo sobre os resultados dos alunos, possibilidades essas retomadas por Lomos, Hofman e Bosker (2011), num estudo extensivo igualmente contextualizado em departamentos de matemática de escolas na Holanda, e por Watson e De Geest (2014), em análise também a departamentos de matemática no Reino Unido. Wong (2010), por sua vez, retoma o departamento de matemática como unidade de análise no âmbito de um estudo de caso que procurou explorar características que definem essa unidade como uma comunidade de desenvolvimento profissional no contexto de uma escola chinesa. Desde logo, assinala-se uma grande quantidade de estudos que incidem sobre departamentos monodisciplinares de matemática no ensino secundário, uma prevalência passível de ser melhor analisada através de estudos de carácter meta-analítico.

Mesmo com distintos pontos de chegada, os estudos pesquisados lançam luz sobre o potencial dos departamentos curriculares no fomento de dinâmicas profissionais pautadas por modalidades de colaboração próxima entre os professores. Como pressuposto de partida está a assunção de que essas estruturas podem servir como “[...] more useful models of artisan communities [...], revealing how teachers can work within a discipline to develop a common craft and shared repertoires of practice [...]” (Talbert & McLaughlin, 2002, pp. 337-338).

Um outro ponto de convergência entre diferentes investigações recai na importância das lideranças, formalmente assumidas por chefes ou coordenadores de departamento, na construção de um sentido de coletividade e de existência organizacional (Little, 1993; Ribbins, 2007; Visscher & Witziers, 2004) e na criação de condições de aprendizagem profissional (Wong, 2010). A esse respeito, Melville, Jones e Campbell (2014) destacam, com base na investigação longitudinal realizada a um departamento de ciências, o papel fundamental do coordenador na criação de condições propícias ao desenvolvimento da capacidade coletiva de

inovar práticas de ensino, apostando na liderança distribuída como uma forma de capacitação de recursos humanos. A esses estudos somam-se outros, que ilustram o papel proeminente que vem sendo conferido ao coordenador de departamento na gestão organizacional e na mudança das escolas (Ávila de Lima, 2008).

Se, por um lado, as estruturas departamentais de coordenação assumem o potencial de estabelecer uma interação mais próxima entre professores, constituindo contextos de pertença organizacional e de partilha de pressupostos sobre a profissão, as mesmas podem operar como unidades de cultura balcanizada no interior das escolas (Hargreaves, 1998), ou seja, uma cultura caracterizada pela constituição de diferentes subgrupos independentes e fechados.

No entendimento do autor supracitado, as culturas balcanizadas caracterizam-se por: a) uma baixa permeabilidade, no sentido de que os subgrupos constituídos tendem a ser fortemente isolados; b) uma permanência elevada ao longo do tempo, confirmada na estabilidade do corpo de profissionais que integram esses coletivos; c) um sentimento de identificação pessoal com o subgrupo, compreendendo que a vivência no âmbito do mesmo pode induzir à inscrição numa determinada tradição e ao distanciamento automático de outras; e d) dinâmicas de poder próprias, que se manifestam na forma como os integrantes interagem entre si e com colegas de outros subgrupos. Em resumo, realça-se a ideia de os departamentos disciplinares poderem constituir-se como domínios de uma cultura escolar fragmentada, caracterizados por

[...] uma configuração organizacional que sustenta e é sustentada pela hegemonia prevalecente do especialismo disciplinar e da marginalização das mentalidades mais 'práticas', configuração esta que restringe a aprendizagem organizacional e a mudança educativa nas comunidades de professores e que perpetua e exprime os conflitos e as divisões que têm vindo a caracterizar a vida das escolas secundárias. (Hargreaves, 1998, p. 266)

É verdade que os estudos assinalados se concentram em departamentos do ensino secundário, constituídos sob uma base sobretudo disciplinar e numa lógica de coordenação vertical. Como já sustentámos, a disciplina ensinada apresenta-se como importante elemento de identidade profissional dos professores (cf., por exemplo, Hargreaves, 1998; Little, 1993; McLaughlin & Talbert, 2001; Pinho, 2008; Shulman & Sherin, 2004; Roldão, 1999; Viñao Frago, 2007) e, no retrato traçado por diferentes estudos, encontra-se na base da constituição de redutos na organização pedagógica e administrativa de escolas (Little, 1993; McLaughlin & Talbert, 2001; Siskin, 1991), com expectáveis reflexos na atividade curricular desenvolvida (Stodolsky & Grossman, 1995). A esse respeito, McLaughlin e Talbert reforçam, ainda com referência a organizações escolares do ensino secundário, que

[s]ubject areas, representing as they do commitment to a discipline in college and preparation for a teaching career, significantly define the professional identities of secondary school teachers. Subjects also define organizational boundaries in typical comprehensive high schools and serve as primary context for collegiality and shared departmental responsibility.

Como se verá adiante, o surgimento dos departamentos curriculares em contexto português deu-se com algumas especificidades, particularmente no tocante ao intento de atenuar o peso disciplinar da organização do trabalho dos professores (Albuquerque, 1998; Pereira, 2002), na proposta de uma articulação horizontal entre diferentes disciplinas, e à constituição dessas estruturas também em organizações escolares de ensino básico. Com base nessas observações, introduzimos o próximo subcapítulo, dedicado a uma revisão dos estudos sobre coordenação do trabalho docente ao nível departamental de escolas em Portugal.

1.2 A organização departamental da escola portuguesa: supervisão, liderança e colaboração docente

Em revisão à história recente da organização pedagógica da escola portuguesa, Pereira (2002) e Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004) assinalam a intensificação de medidas de coordenação do trabalho dos professores como resposta à complexificação dos sistemas educativos. Com base no trabalho de Formosinho (1992), *O dilema organizacional da escola de massas*, os autores sustentam que a complexificação organizacional das escolas desencadeou o surgimento de funções que extrapolam a ação educativa em sala de aula, particularmente ao nível da coordenação pedagógica da escola. Tais funções fundamentam-se na necessidade de, simultaneamente, coordenar um número cada vez maior de docentes, afetos a diferentes grupos disciplinares e a diferentes níveis e ciclos, e de educar um número crescente e diversificado de alunos.

Nesse âmbito, emergiram as estruturas de gestão intermédia das organizações de ensino (Formosinho, 2009) no sentido de fomentar a coordenação das atividades educativas, com expectável incidência na coordenação do trabalho dos professores. De entre essas estruturas, damos destaque, neste momento, ao departamento curricular.

Essa unidade orgânica das escolas, cujo surgimento, com caráter experimental, reporta ao Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, emergiu no quadro da organização escolar portuguesa na sequência das revisões trazidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Até então, na leitura de Pereira (2002) e Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004), a tendência das sucessivas regulamentações sobre a organização pedagógica das escolas recaía no reforço a estruturas de coordenação disciplinar, com ênfase

na figura dos delegados de grupo, disciplina ou especialidade na consolidação de conselhos de grupo. Com o surgimento do departamento curricular, introduziu-se o propósito de promover, ao mesmo tempo, uma coordenação vertical dos professores de uma mesma disciplina e uma coordenação horizontal de professores de disciplinas/áreas do saber vizinhas, residindo, nesta última articulação, o seu caráter inédito (Albuquerque, 1998). No entendimento de Pereira (2002, p. 43), essa articulação horizontal impressa à coordenação das disciplinas com a criação dos departamentos curriculares propôs "[...] uma atenuação do peso disciplinar, verificando-se um reforço de uma visão interdisciplinar e mais global do ensino". Com efeito, a fixação de um número máximo de quatro departamentos curriculares por organização escolar pelo enquadramento então vigente imprimiu uma lógica mais aglutinadora das áreas de conhecimento, contrária à anteriormente seguida, marcadamente orientada pela especialização disciplinar.

Após o período experimental, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, ao instituir o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consagrou a figura do departamento curricular como estrutura orgânica de coordenação pedagógica dos professores. Sob esse enquadramento também foram confirmadas as linhas gerais que se mantiveram no entendimento legal sobre essas estruturas ao longo do tempo, matéria discutida na secção IV, particularmente no que diz respeito a uma filosofia de trabalho docente orientado para uma lógica concertada de desenvolvimento curricular, integradora de saberes, e contextualizada na realidade específica de cada organização escolar (em oposição a uma postura aplicacionista de um currículo construído em instâncias exteriores à escola).

Reverendo essa lógica à luz do ensino de línguas, compreendemos essas propriedades como requisitos de um contexto aberto ao desenvolvimento de uma educação em línguas articulada, na perspetiva dos espaços transfronteiriços a que fizemos alusão nos capítulos 2 e 3 da secção II, que enquadra este estudo. Importa, contudo, rever como os departamentos curriculares têm sido reportados em investigações portuguesas que os têm como objeto de análise direta ou indireta, de modo a abrir caminho para as descobertas deste estudo, que se dedicou a uma análise contextualizada sobre dinâmicas de organização do trabalho docente em departamentos de línguas de organizações escolares sob a perspetiva das suas lideranças formais.

Em revisão à investigação portuguesa incidente sobre departamentos curriculares, encontramos estudos, sobretudo a nível de mestrado, que se dedicam à compreensão de dinâmicas que têm lugar nesses contextos. Dentro desse propósito, três são os principais temas na investigação a que tivemos acesso, temas esses avivados pela consolidação legal dos departamentos curriculares em âmbito português: a supervisão (Rebelo, 2012; Tuna,

2009), a liderança (Albuquerque, 1998; Ávila de Lima, 2008) e o trabalho colaborativo docente (Abelha, 2005, 2011; Ávila de Lima, 2003; Gomes, 2002; Pacheco, 2013; Pereira, 2002; Pereira, 2012). Importa referir que os departamentos sobre os quais incidem esses diferentes estudos reportam-se a organizações escolares de diferentes níveis de ensino, sobretudo a partir do 2.º ciclo do ensino básico (para mais detalhes, consultar a compilação de estudos disponível no Anexo XII).

No que concerne à supervisão, compreendida genericamente como um processo de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento profissional e institucional (Alarcão, 2001; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008), os estudos pesquisados lançam diferentes perspetivas sobre a sua manifestação ao nível dos departamentos. Em Tuna (2009), observa-se um quadro em que aos coordenadores são confirmados papéis de supervisão da prática educativa e de promoção do trabalho colaborativo, sendo-lhes requeridas competências relacionais, de liderança e de coordenação. Por outro lado, Rebelo (2012) conclui que o departamento curricular apresenta-se como uma estrutura ainda não totalmente assimilada pelos professores, que o concebem como um órgão essencialmente burocrático e de controle sobre o seu trabalho. Nesse contexto, o papel supervisivo dos coordenadores também foi questionado pelos sujeitos participantes no estudo, contrastando com a visão otimista que os próprios coordenadores guardavam das funções que consideravam desempenhar, essencialmente administrativas, organizacionais e curriculares.

Em estreita relação com o exercício de supervisão, a liderança, ao nível dos departamentos, também encontra espaço específico de debate no campo da investigação portuguesa sobre a escola. No estudo realizado por Ávila de Lima (2008) sobre redes relacionais em departamentos e a distribuição da liderança, traça-se um cenário em que, não obstante sejam identificadas diferentes configurações de liderança (formal, múltipla, informal e vazia), as mesmas se destacam pela pouca força com que se confirmam em importantes áreas do trabalho docente, tais como a troca de materiais, a elaboração conjunta dos mesmos e o planeamento conjunto de aulas (Ávila de Lima, 2008). Entre as especulações que realiza sobre essa evidência, o autor indica a prevalência de uma cultura de isolamento profissional, aliada a uma postura de não-interferência, por parte do(a) coordenador(a), no que diz respeito à prática dos colegas – uma atmosfera de congenialidade gerada pelo facto de, no contexto do estudo realizado pelo autor, o cargo de coordenador(a) ser exercido por eleição por pares. Albuquerque (1998) também destaca a postura igualitária entre os professores e um relativo apagamento da figura do então chefe de departamento como fatores que dificultam a existência efetiva das estruturas orgânicas departamentais.

Um outro ponto consonante entre os dois últimos estudos citados recai sobre a conclusão de que existe necessidade de formação especializada para o exercício do cargo de

coordenador de departamento. Questionamos, contudo, se a formação especializada já requerida pelos enquadramentos legais que regem o perfil exigido para o exercício do cargo de coordenação de departamento (cf. Quadros 12 e 13) não poderia servir, por si só, como ponto de partida para um trajeto de autoformação em serviço. Esta questão demonstra-se relevante, sobretudo quando se considera um contexto no qual se requer preferencialmente, para o exercício do cargo de coordenação, formação especializada nas áreas da supervisão, da avaliação do desempenho docente e da administração educacional. No que diz respeito aos constrangimentos identificados pelo facto de o(a) coordenador(a)/chefe de departamento ser eleito pelos pares, consideramos que os mesmos precisam ser revistos tendo em conta possíveis questões de legitimidade que esse cargo de liderança intermédia teria entre os professores do departamento caso fosse nomeado(a) exclusivamente pelo(a) diretor(a) da organização escolar. A questão da legitimidade do(a) coordenador(a), nesse contexto de nomeação externa, surge como um dos constrangimentos ao exercício da supervisão apontados por Rebelo (2012) e é igualmente discutido mais adiante à luz de dados recolhidos neste estudo.

A par das questões de liderança e de supervisão, um outro tema que assume centralidade no panorama das investigações focadas em dinâmicas departamentais recai sobre o trabalho colaborativo docente. Esse foco parece advir do interesse de analisar mais detidamente a morfologia organizacional dos departamentos curriculares, potencialmente devotada a um funcionamento coletivo em prol de um desenvolvimento curricular articulado.

Nesse âmbito, os diferentes estudos pesquisados concluem que os professores valorizam o trabalho colaborativo, tomado de uma forma genérica (Abelha, 2011; Ávila de Lima, 2003; Gomes, 2002; Pereira, 2012). No entanto, ao aprofundarem essa questão, conclui-se que a colaboração entre os professores se manifesta, sobretudo, na troca de materiais e na planificação conjunta (Abelha, 2005, 2011; Pereira, 2002), estando, portanto, entre as formas de interação profissional que menos demandam interdependência didática entre pares e que, em certa medida, clamam por um menor compromisso com uma visão partilhada de ensino (cf. Quadro 5). Para além disso, persiste uma ênfase na balcanização interna das estruturas departamentais, uma fragmentação aparente sobretudo na existência de subgrupos relativamente fechados, constituídos por professores que lecionam uma mesma disciplina, especialmente nos mesmos níveis de ensino (Abelha, 2005, 2011; Ávila de Lima, 2003; Gomes, 2002; Pereira, 2002; Pereira, 2012; Rebelo, 2012).

Predomina, portanto, uma organização pedagógica com base em disciplinas, sustentada ainda nas estruturas de coordenação disciplinar de tendência especializante e fragmentadora do trabalho realizado no âmbito dos departamentos (Pereira, 2002; Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004). Na investigação de Gomes (2002), que teve lugar em

departamentos de línguas de uma escola secundária, observa-se um quadro em que professores de línguas estrangeiras guardam lógicas de trabalho próprias (e, ainda assim, marcadas por alguma fragmentação disciplinar), independentes das seguidas pelos professores de língua portuguesa, criando um contexto de fragmentação e estanquicidade que inviabiliza o desenvolvimento de uma *pedagogia integrada* das línguas.

Dentro desse panorama, algumas investigações, como as de Pereira (2002) e Rebelo (2012), conferem destaque à constituição de subcoordenações como um reforço da independência das disciplinas no âmbito dos departamentos, chegando-se até a concluir que é dos subcoordenadores o papel central no tratamento de questões pedagógicas (Rebelo, 2012). Em consequência, os departamentos curriculares tendem a configurar-se como estruturas virtuais, de finalidades sobretudo burocráticas, sendo destacadas funções de ligação com outros órgãos de gestão das escolas, particularmente com o conselho pedagógico. É sob esse enquadramento que a passagem de informações desponta como a principal atividade realizada no contexto das reuniões departamentais nos estudos de Pacheco (2013) e de Gomes (2002).

A revisão dos estudos anteriormente citados levanta questões sobre a missão que a organização departamental tem vindo a cumprir na morfologia organizacional das escolas. Trata-se de uma questão pertinente neste estudo, na medida em que tal estrutura foi considerada como parâmetro contextual relevante na análise de possibilidades de desenvolvimento de uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente, tal como afirmámos na introdução a esta secção. Importa, nesse sentido, explorar e discutir dinâmicas de colaboração entre pares que têm lugar em departamentos de línguas das escolas. Com base nessas considerações e tendo em conta a visão de coordenadoras dessas estruturas orgânicas, caracterizar o trabalho colaborativo docente no âmbito da educação em línguas configurou-se um dos objetivos desta investigação, cujos primeiros dados empíricos, recolhidos junto de informantes, são tratados e discutidos a seguir.

2. CARTOGRAFANDO AS DINÂMICAS DE COLABORAÇÃO EM DEPARTAMENTOS DE LÍNGUAS: UMA LEITURA DAS ENTREVISTAS ÀS COORDENADORAS

Assim como destacámos no enquadramento metodológico deste estudo, no ano letivo 2011/2012 foi conduzido um conjunto de entrevistas a coordenadoras de departamentos de línguas pertencentes a escolas e agrupamentos de escolas de concelhos do distrito de Aveiro. Os objetivos diretamente associados a essas entrevistas eram os de, por um lado, analisar espaços, tempos e atividades relacionados com a colaboração docente no

âmbito dos departamentos de línguas; e, por outro, identificar características institucionais e posturas profissionais que facilitam/obstaculizam o desenvolvimento de tais relações colaborativas.

No total, foram realizadas entrevistas a 13 coordenadoras de diferentes organizações escolares, de um conjunto formado por oito agrupamentos de escolas e cinco escolas secundárias, quatro delas com o 3.º ciclo do ensino básico integrado. As coordenadoras inquiridas, tal como expresso no quadro abaixo, ocupavam-se da lecionação de, pelo menos, uma língua entre português, francês e inglês – com destaque para o português, cuja pertença disciplinar foi indicada por sete das entrevistadas.

Informante	Área disciplinar*	Instituição	Oferta educativa de línguas**
Coordenadora 1	português	1. Agrupamento de Escolas	espanhol, francês, inglês, língua gestual portuguesa (educação bilingue), português
Coordenadora 2	inglês	2. Escola Secundária com o 3.º ciclo integrado	espanhol, francês, inglês, português
Coordenadora 3	francês	3. Agrupamento de Escolas	espanhol, francês, inglês, português
Coordenadora 4	português e história	4. Agrupamento de Escolas	espanhol, francês, inglês, português
Coordenadora 5	português	5. Escola Secundária com o 3.º ciclo integrado	alemão, espanhol, francês, inglês, português
Coordenadora 6	português	6. Agrupamento de Escolas	francês, inglês, português
Coordenadora 7	francês	7. Agrupamento de Escolas	espanhol, francês, inglês, português
Coordenadora 8	inglês	8. Agrupamento de Escolas	francês, inglês, português
Coordenadora 9	português	9. Agrupamento de Escolas	francês, inglês, português
Coordenadora 10	português	10. Escola Secundária com o 3.º ciclo integrado	alemão, francês, inglês, português
Coordenadora 11	inglês	11. Escola Secundária	alemão, espanhol, francês, inglês, português
Coordenadora 12	português	12. Agrupamento de Escolas	espanhol, francês, inglês, português
Coordenadora 13	francês	13. Escola Secundária com o 3.º ciclo integrado	(Informação não pesquisada)

* Refere-se à(s) área(s) disciplinar(es) a que se dedicava no ano letivo 2011/2012.

** Refere-se ao ano letivo 2011/2012 e não inclui as línguas clássicas (latim e grego).

Quadro 21: Dados suplementares sobre as entrevistas exploratórias (às coordenadoras de departamento)

É de se notar que, na comparação entre as áreas disciplinares representadas pelas coordenadoras de departamento e as ofertas educativas de línguas das organizações

escolares no seu conjunto, o espanhol e o alemão são as únicas línguas sem representação por parte das lideranças intermédias entrevistadas.

Ainda importa referir que, no quadro anterior, as informações indicadas na última coluna (oferta educativa de línguas) foram recolhidas em diferentes documentos estruturantes, disponibilizados na internet pelas organizações escolares. Os documentos pesquisados correspondem aos projetos educativos, que textualizam a visão estratégica das escolas/agrupamentos, aos projetos curriculares, que evidenciam a oferta educativa, e aos regulamentos internos, que estabelecem as diretrizes de organização e funcionamento das instituições de ensino. Em algumas escolas/agrupamentos, tais documentos não expressavam o período de vigência ou encontravam-se desatualizados. No entanto, ainda assim foram considerados para a recolha de informação, uma vez que permitiriam vislumbrar a projeção que cada organização escolar realizava sobre a sua oferta educativa.

No que diz respeito ao conteúdo das entrevistas, os principais tópicos de discussão procuraram explorar concepções que as entrevistadas, enquanto lideranças intermédias formalmente instituídas, demonstravam sobre o trabalho colaborativo em contexto escolar – significados, agendas, constrangimentos, práticas exemplares – e sobre as dinâmicas que caracterizavam o departamento de línguas – missão, características e projetos existentes (para mais informações, consultar a secção III, subtópico 2.1). Com base nesses tópicos, procedemos a uma análise de conteúdo das entrevistas a partir de uma perspetiva que procurou cruzar pontos temáticos antecipados (espécie de pré-categorias) com o conteúdo das respostas fornecidas pelas entrevistadas. Como resultado, chegamos ao Quadro apresentado a seguir, que procura expor as categorias seguidas na análise das entrevistas, a sua explicitação e a codificação em que serão recuperadas no texto de análise.

		Código
a) Perspetivas sobre o departamento de línguas Apreciações realizadas sobre o departamento de línguas, particularmente no que diz respeito a finalidades, estrutura, rotinas e projetos de mobilização.	Missão Finalidade(s) associada(s) ao(s) papel(éis) desempenhado(s) pelos departamentos na estrutura orgânica das escolas e no desenvolvimento do ensino de línguas.	Miss
	Organização e rotinas Informações e/ou valorações sobre a forma como os departamentos se organizam e gerem as suas rotinas.	Org&Rot
	Projetos Referências a atividades realizadas no âmbito dos departamentos como resposta a projetos externos ou de iniciativa das próprias unidades departamentais.	Proj
	Professores(as) Referências aos perfis dos grupos de professores(as) que constituem o departamentos.	Prof

	Papel de coordenadora Alusões a papéis desempenhados no exercício de coordenação de departamento.	Pap
b) Conceções sobre trabalho colaborativo Perspetivas lançadas sobre significados e agendas envolvidos no trabalho colaborativo docente.	Atividades Registos de atividades associadas ao trabalho colaborativo em contexto escolar.	At
	Critérios de interação entre pares Informações concernentes à(s) forma(s) pela(s) qual(is) se agrupam os pares para o desenvolvimento de atividades consideradas colaborativas.	Inter
	Espaços e/ou tempos envolvidos Referências a espaços e/ou tempos abrangidos pela colaboração docente.	Esp&Temp
	Finalidades Referências a objetivos colocados ao trabalho colaborativo que se realiza nas organizações escolares.	Fina
	Condições facilitadoras Menções a fatores considerados potenciadores do desenvolvimento de relações colaborativas entre professores.	Facil
	Obstáculos Menções a fatores obstaculizantes ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores.	Obst
	Outros Valorações gerais que incidem sobre a categoria trabalho colaborativo.	Out
c) Imagens sobre as línguas Referências ao estatuto assumido pelas línguas na sociedade, em geral, e na escola, em particular.		Img
d) Contexto da profissão docente Referências a fatores contextuais que afetam a forma como a profissão docente é vivenciada nas escolas.		ContProf

Quadro 22: Categorias emergentes na análise às entrevistas às coordenadoras dos departamentos de línguas

Para efeitos de categorização das unidades de análise das entrevistas, reportamo-nos aos vocábulos *perspetivas*, *conceções*, *imagens* e *notas* para designar um campo concetual incidente sobre, de acordo com Borko e Putnam (1995), Pacheco (1995) e Zabalza (1994):

- estruturas mentais individualizadas que podem ser implícitas ou expressas;
- organizações pessoais de informação sobre a realidade, que estruturam a interação do indivíduo com o meio físico e social e que medeiam as decisões sobre o que se acredita possível, realista, apropriado;
- realidades flexíveis e dinâmicas, alteráveis em função das interações estabelecidas com ambientes físicos e sociais em que o sujeito participa.

Como resultado, apresentamos a categorização disponível no Anexo Digital A, onde também se encontram as notas das entrevistas que não puderam ser audiogravadas (entrevistas com as Coordenadoras 8, 10 e 12).

Evidenciadas as informações contextuais da análise proposta nesta secção, em seguida apresentamos a leitura realizada sobre as entrevistas, a iniciar pela apreciação que as coordenadoras teceram sobre os seus contextos de trabalho. Na sequência, discutimos as concepções que manifestam sobre o trabalho colaborativo desenvolvido nos departamentos de línguas e, por fim, abordamos alguns outros temas emergentes das entrevistas.

2.1 Os departamentos curriculares de línguas na perspectiva das suas coordenadoras

Antes de abordar concepções relacionadas com a colaboração docente no âmbito dos departamentos, é importante discutir perspectivas que as entrevistadas, na qualidade de coordenadoras de departamento de línguas, expuseram sobre os contextos que dirigiam. Com este fito, categorizámos o conteúdo das entrevistas em tópicos relacionados com apreciações que as informantes expunham sobre questões inerentes aos departamentos de línguas, particularmente no que diz respeito a finalidades que atribuíam a essa unidade orgânica, a formas sob as quais o trabalho docente se encontrava organizado nessa estrutura, a projetos que nela eram conduzidos ou esperavam vir a conduzir, ao perfil dos professores do departamento e a papéis que as próprias coordenadoras julgavam desempenhar nos seus contextos de atuação.

2.1.1 Missão

Iniciando pela missão que foi associada aos departamentos de línguas, encontramos, no discurso das entrevistadas, duas tendências principais. Uma primeira, mais imediata nas respostas à questão colocada sobre a missão que acreditam ter um departamento de línguas, recai sobre finalidades de natureza administrativa. Nesse sentido, surgem, em primeiro lugar, funções que caracterizam o departamento como uma estrutura intermédia ao serviço do conselho pedagógico das escolas, assumindo funções consultivas, representativas e/ou potenciadoras da comunicação entre professores e direção pedagógica da organização escolar:

“Nós funcionamos como elemento consultivo nesse conselho pedagógico, em que estamos todos os coordenadores de todos os departamentos... [...] Há um conselho consultivo. Portanto, nós não temos... funções... decisórias. [...] Portanto... [...] nós temos que ter sempre em mente, como coordenadoras de

departamento, temos que ter sempre em mente que fazemos... que somos parte de uma cadeia de direção intermédia onde, no fundo, trazemos e levamos. [...] Ora bem, partindo daí, e partindo dessas orientações que nós vamos temos a nível de conselho pedagógico, onde é debatido, portanto a proposta da diretora, onde são debatidos todos os pontos que a diretora leva como propostas, nós temos a obrigação de... dar seguimento, depois, nas reuniões dentro do departamento e recolher também as opiniões dos nossos colegas” (Coordenadora 1, Miss2);

“[A missão de um departamento de línguas] É coordenar [...] o trabalho e ser o elo de ligação entre os órgãos de gestão, a direção, o conselho pedagógico e os [...] vários professores do departamento” (Coordenadora 3, Miss6);

“[Um departamento de línguas] serve para representar um [...] grupo de [...] disciplinas que têm, nas suas características próprias, e... para intervir quando há necessidade, de apresentar alguns projetos nesse campo. Também o departamento, como tem voz, têm todos no conselho pedagógico, também estão mais... portanto, ficam mais inteirados dos problemas da escola porque as informações do conselho pedagógico são transmitidas [...] ao departamento. E, portanto, acaba por funcionar como um veículo recetivo mas também transmissor de [...] ideias, de projetos que vão surgindo” (Coordenadora 11, Miss 11).

A partir dessas informações, a ênfase na coordenação do trabalho docente assume a primazia nas respostas que atribuem missões gestionárias aos departamentos de línguas. A partir disso, são especificadas missões relacionadas com a uniformização de processos e critérios entre os seus diferentes docentes (Coordenadoras 7, 11 e 12). Encontramos, nessa procura por uniformização de procedimentos de ação, uma busca por condições para uma resposta conjunta e concertada com as diretrizes estabelecidas para a organização escolar, uma perspetiva que pode ser inferida no seguinte excerto da entrevista com a Coordenadora 7:

“O objetivo, finalidade... Ah e depois temos agora por falar, temos que trabalhar para ir ao encontro do projeto educativo, das metas, que agora ‘tá na berra, não é? [...] Portanto, há pilares que nós temos de ter sempre em conta, não é? E aí temos assim quase sempre também com o nosso melhor para ajustar e p’ra melhorar as práticas no sentido de ir ao encontro daquilo que já está definido” (Coordenadora 7, Miss9).

É de se notar que a ênfase conferida a finalidades gestionárias dos departamentos de línguas tende a refletir um discurso oficial, que, embora inclua essas estruturas num eixo de coordenação pedagógica, realça sobretudo as suas funções na cadeia organizativa das escolas (tal como discutimos no capítulo 1 da secção IV). Nesse sentido, pode-se dizer que as respostas anteriormente apresentadas atribuem missões de caráter genérico aos departamentos de línguas, uma vez que recaem sobre características atribuíveis aos departamentos em geral. Essas missões, ainda que não sejam de importância menor, não destacam especificidades do trabalho que se realiza com as línguas e que confere identidade à unidade organizativa que agrega os professores de línguas.

Em sentido contrário a essa generalização, encontra-se uma segunda tendência revelada nas respostas das entrevistadas: a atribuição de missões de caráter pedagógico ao departamento de línguas. Sob esse prisma, são associadas a essa estrutura orgânica

finalidades que vão desde o genérico desenvolvimento de um trabalho em prol das aprendizagens dos alunos (cf. Coordenadoras 5 e 7) até à promoção *do saber das línguas*:

“Eu acho que o departamento de línguas aqui na escola tem isso muito [...] presente, conseguir que, não é só melhorar os resultados, é melhorar efetivamente as [...] aprendizagens e as competências, a aquisição de competências por parte dos alunos, não esquecendo nunca que estamos... as questões da cidadania” (Coordenadora 5, Miss8);

“Eu acho que o departamento de línguas tem duas missões. Tem o trabalho ao nível da promoção do... do saber das línguas, tanto das línguas estrangeiras como da língua portuguesa. E aqui também tem outra missão, que é... ‘tá um bocadinho de acordo com aquilo que eu disse sobre a pobreza e a humildade do meio, que é proporcionar aos nossos alunos possibilidades e expectativas de saber, de desenvolver competências linguísticas, de ter atividades que os enriquecem... não apenas do ponto de vista de língua, mas do ponto de vista da cultura em geral” (Coordenadora 4, Miss7).

Sendo de menção menos frequente por parte das coordenadoras, a particularização da missão do departamento de línguas no tratamento de questões específicas de educação linguística nem sempre encontrou uma unidade de tratamento ao longo das entrevistas. Ao todo, cinco entrevistadas expressaram-se sobre missões que conferem particularidade ao departamento de línguas, destacando-os como unidades orgânicas que extrapolam funções meramente administrativas. Para além da Coordenadora 4, cujo excerto foi reportado acima, encontramos passagens representativas nas entrevistas das Coordenadoras 1, 8, 9 e 13. É de se assinalar, contudo, que, no discurso das coordenadoras, são observadas diferentes nuances na visão pedagógica que atribuem ao departamento.

Nas entrevistas às Coordenadoras 1 e 8 observaram-se traços da visão das disciplinas que lecionavam refletidas nas missões que atribuem ao departamento como um todo. Essa perspetiva pode ser encontrada no seguinte excerto exemplificativo, extraído da entrevista com a Coordenadora 1, professora de português, ao referir-se a uma preocupação correntemente associada à disciplina que lecionava:

“É por isso que a minha perspetiva como departamento será sempre... como departamento de línguas, será sempre uma perspetiva muito virada... para a leitura que eu acho que faz muita falta porque nós em Portugal temos ainda um nível de iliteracia muito grande e nós notamos isso nos alunos” (Coordenadora 1, Miss3).

A Coordenadora 9, por sua vez, especifica missões diferentes para cada grupo em representação no seu departamento, o da língua portuguesa, por um lado, e o das línguas estrangeiras, por outro:

“Eu acho que a grande missão de um departamento... de línguas, para além da coordenação, pronto, [...] do facto de estarmos a organizar, a organização do departamento permite... que se coordene, que se trabalhem todos no mesmo sentido, acho que a grande missão tem a ver com... eu podia aí dividir em duas partes, a língua portuguesa e as línguas estrangeiras. [em baixo tom de voz] [...] A nível das línguas estrangeiras, a grande missão de incentivar a aprendizagem das línguas estrangeiras. Ahm... a nível da língua portuguesa, melhorar a língua portuguesa, os nossos hábitos de leitura e a nossa forma de falar e nos exprimirmos, que... que tem vindo a melhorar, eu acho” (Coordenadora 9, Miss10).

Assumindo uma perspectiva mais gregária, sustentada na construção de referenciais comuns entre os professores, as Coordenadoras 9 e 13 sinalizaram missões situadas num trabalho formativo interpares orientado para a sensibilização (a) e/ou para o fomento de entendimentos partilhados sobre o que é aprender (e ensinar) línguas. Nessas referências encontra-se espelhada uma função supervisiva de caráter formativo, horizontal, dos departamentos, presente na literatura revista no capítulo anterior e cujos contornos gerais foram incorporados no discurso normativo sobre a organização escolar:

“Primeiro eu acho que nós temos que... se é para termos... uma visão e um entendimento comum da importância que é aprender línguas e este departamento funciona com estrangeiras e com a língua materna. Ahm... [...] tem esta grande missão também de... de pôr os nossos alunos a aprender [...]. Pronto, é a importância que isso tem... o conhecimento das línguas no crescimento pessoal e profissional dos nossos alunos [...].
Perceber o que é isso, ensinar de acordo com, é muito importante. Eu acho que esta missão é diferente da missão das outras disciplinas” (Coordenadora 13, Miss 13 e Miss 14).

Na transversalidade do discurso das coordenadoras, emergem dois principais vetores de entendimento sobre os departamentos de línguas. Um primeiro revela-se na ênfase à função administrativa dessas unidades orgânicas, ressaltando funções de ligação e representação de um corpo de professores no conselho geral das escolas. Um outro vetor emerge de uma anunciada fragmentação interna dessas unidades, particularmente no discurso das coordenadoras que demonstram uma visão marcadamente disciplinar na explicitação do que pensam ser a missão de um departamento de línguas.

Esses vetores encontram-se também confirmados nas informações que as entrevistadas ofereceram sobre as organizações e rotinas dos departamentos de línguas que dirigem, tal como se discutirá a seguir.

2.1.2 Organização e rotinas

Iniciando por uma leitura sobre as informações que as entrevistadas disponibilizaram sobre a organização e as rotinas dos seus respectivos departamentos, verificamos que, em primeiro plano, a organização interna das unidades departamentais em questão tendiam a ser caracterizadas pela fragmentação. Numa análise transversal das entrevistas, observou-se que essa realidade fragmentária se manifesta principalmente de duas formas.

Uma primeira forma concretiza-se na constituição de dois grandes subgrupos no âmbito dos departamentos de línguas: um constituído por professores de português/língua materna e outro composto por professores de línguas estrangeiras. Essa subdivisão

transparece particularmente no discurso das Coordenadoras 1, 2, 4, 10, 11 e 12 e é a seguir ilustrado com alguns excertos:

“[...] atualmente o departamento inclui não só as línguas estrangeiras como [também] a língua materna. Durante muitos anos foram unidades distintas, nós trabalhávamos só em função das línguas estrangeiras. Ahm... portanto era um horizonte bem mais restrito. Hoje em dia com o abarcar de todas as línguas, incluindo a língua materna, ahm... é um trabalho mais... alargado e de uma maior responsabilidade porque a língua materna tem um peso muito grande e agora com... ainda mais com... a presença de alunos estrangeiros, que tem vindo a aumentar” (Coordenadora 2, Org&Rot7);

“[...] o departamento, portanto, fundiram-se aqui há, há uns anos... o português com as línguas estrangeiras, embora haja afinidades não tão evidentes em alguns aspetos. E, por isso, nós normalmente funcionamos mais no português e as línguas estrangeiras do... por outro lado. Embora haja assuntos que são comuns e partilhados. Então aí temos as reuniões de departamento onde nos juntamos.

“[...] [N]ós funcionamos mais a nível de línguas estrangeiras porque os colegas de português normalmente funcionam um bocadinho mais... em separado porque estão muito mais pressionados do que nós porque têm exames nacionais – nós não temos – e têm que, têm os testes intermédios, testes de escola. Portanto, têm aquelas metas muito concretas a atingir e não se podem afastar assim daquilo” (Coordenadora 11, Org&Rot45 e Org&Rot48).

Transparece, sobretudo neste último excerto, a existência de dois universos estatutários no âmbito do departamento de línguas: por um lado, um grupo constituído por professores de português, organizado sob dinâmicas próprias e mais solicitado em termos de prestações de contas, nomeadamente exames externos, e, por outro, um grupo formado por professores de línguas estrangeiras, também organizado sob dinâmicas próprias, mas no entanto sem pressões de ordem externa. Sobre essa matéria, reportamo-nos ainda à entrevista com a Coordenadora 10, para quem o funcionamento do ensino de línguas era melhor quando na sua escola havia a constituição de um departamento de língua portuguesa e, outro, de línguas estrangeiras. No seu entendimento, a dificuldade de se articularem estes dois universos, naquele momento consolidados em apenas uma unidade, o departamento de línguas, manifestava-se: a) na dificuldade de mobilizar pessoas; b) na dificuldade de desenvolver atividades interdisciplinares; e, *a montante de tudo*, c) no facto de os programas das diferentes disciplinas não serem articulados na sua conceção, exigindo aos professores o esforço de procurar articulações em espaços que, na sua perspetiva, são inconciliáveis (cf. Notas da entrevista com a Coordenadora 10).

Uma outra manifestação da realidade fragmentária dos departamentos consiste na sua subdivisão por base disciplinar. Em outras palavras, foram encontradas unidades departamentais que se subdividiam administrativamente com base nas línguas ensinadas pelos professores que os constituíam. Foi essa a situação verificada, por meio das informações fornecidas pelas Coordenadoras, nas Instituições 5, 6, 7, 8 e 13.

“É subcoordenações, sim. Por exemplo, quando vêm assuntos para tratar só do inglês é esse colega que vai tratar... trata dos assuntos do inglês, tem a responsabilidade da [...] planificação da disciplina,

dos projetos curriculares da disciplina, da maneira como coordena os professores que dão só o inglês, porque há professores que dão só o inglês, não é? [...] O de francês é a mesma coisa, portanto. E o de português... normalmente é assim. O coordenador é também delegado da disciplina que dá” (Coordenadora 6, Org&Rot30);

“Eu sou, portanto, coordenadora de departamento e responsável, ao mesmo tempo, pela disciplina de francês e de espanhol porque só há uma turminha de espanhol. Portanto, a colega acaba por não ter subcoordenadora. E ela não é subcoordenadora e eu acabo por ser também a responsável. No inglês há um subcoordenador e na língua portuguesa também, é uma colega...” (Coordenadora 7, Org&Rot36);

“[...] há [subcoordenações], de acordo com o número de professores. Portanto, o departamento é todo, mas há uma [...] subcoordenadora do português e uma subcoordenadora do inglês. Eu, por exemplo, eu tenho que trabalhar... também com elas. Mas, com as línguas estrangeiras reúno muitas vezes, com as línguas estrangeiras. Com [...] o português é sempre, sempre que é necessário [...], por algum motivo, eu faço a reunião com o português. Se não, é a subcoordenadora” (Coordenadora 13, Org&Rot52).

Essas subdivisões confirmam-se nas rotinas departamentais relatadas, tanto no que diz respeito à natureza das reuniões que são realizadas (e ao critério de convocação para as mesmas) quanto na política de atribuição de horários livres comuns aos professores.

No caso das reuniões que tinham lugar nos departamentos pesquisados, observa-se uma regularidade na realização de encontros entre professores que lecionam a mesma disciplina para o tratamento de questões pedagógicas e a condução de reuniões departamentais, normalmente mais espaçadas no decorrer do ano letivo, para o tratamento de questões de cunho mais gestor do trabalho docente:

“Portanto, começa-se por trabalhar semanalmente em pequenos grupos para se chegar a essa gestão do manual e [...] das unidades, e dos conteúdos que se pretendem abordar. Depois, normalmente, faz-se uma reunião mais alargada, que já houve, de secção, para fazer o ponto de situação. Ahm... e, depois, há a reunião no final do período, uma reunião com o departamento todo [...]” (Coordenadora 1, Org&Rot3);

“Nós reunimos, o departamento todo, reunimos uma ou duas vezes por período, conforme as necessidades e reunimos semanalmente os grupos” (Coordenadora 2, Org&Rot8);

“Temos sempre ahm... reunião de departamento em grande grupo e, depois, temos divisão em grupos curriculares. O de língua portuguesa reúne, por exemplo, todas as semanas. Todas as quartas-feiras à tarde o grupo de língua portuguesa reúne. O grupo de línguas estrangeiras, que são o francês, inglês e espanhol não se reúnem tanto quanto os de língua portuguesa, mas penso que pelo menos duas vezes por mês reúnem-se informalmente” (Coordenadora 4, Org&Rot19).

Fazemos notar, no primeiro excerto destacado, o facto de a Coordenadora 1 reportar-se às rotinas do seu grupo disciplinar mais restrito para falar sobre as rotinas do departamento que dirige. No último excerto, extraído da entrevista com a Coordenadora 4, realçamos indícios de que existe uma autogestão independente dos subgrupos que compõem o departamento de línguas na Instituição 4. Tais marcas são perceptíveis no desconhecimento que a Coordenadora, professora de português, demonstra ter em relação à forma como os professores das outras línguas organizam o seu trabalho.

No tocante à política de disponibilização de horários comuns na componente não letiva dos professores, verifica-se que o critério de atribuição dos mesmos segue uma lógica também disciplinar. Isso significa que os horários comuns, normalmente semanais, eram aproveitados para trabalho entre professores que ensinam a mesma língua, ainda que esses horários fossem comuns a todos os docentes do departamento. Essa foi uma realidade relatada pela maioria das coordenadoras (1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12 e 13):

“Nós temos a [...] sorte de na escola termos uma hora em comum para todos os elementos do grupo disciplinar. Portanto, todos os professores de língua estrangeira têm a mesma hora, todos os professores de português têm a mesma hora. E, nessa hora, semanalmente, nós pomos algumas questões práticas em dia e se não há nada de oficial p’ra tratar, porque às vezes há questões burocráticas, não é?” (Coordenadora 2, Org&Rot5);

“E, então, o que nós fazemos é o seguinte: temos duas tardes em que não há aulas, que é quarta-feira à tarde e a sexta-feira à tarde. E, portanto, durante essas duas tardes nós fazemos todas as reuniões que precisamos, às vezes não chegam, e encontramos-nos informalmente” (Coordenadora 4, Org&Rot16);

“Semanalmente nós temos trabalho cooperativo e já consta no nosso horário. São noventa minutos. [...] Os colegas que têm a língua estrangeira com mais a língua portuguesa [...] têm quarenta e cinco minutos para o inglês e quarenta e cinco minutos para o [...] português” (Coordenadora 7, Org&Rot33 e Org&Rot34).

É de se ressaltar, contudo, que a atribuição de horários livres comuns aos docentes não consistia uma política uniforme em todas as instituições envolvidas neste estudo. Pelas informações recolhidas por meio das entrevistas, observámos que, em pelo menos três instituições, os professores de português eram, de certo modo, privilegiados nesse aspeto. Nesse sentido, encontrámos, na Instituição 5, uma situação em que todos os professores do departamento de línguas possuíam um horário livre comum semanal de 45 minutos e os professores de português, para além desse horário, gozavam de mais 90 minutos para trabalho com os então novos programas (Coordenadora 5, Org&Rot22). Na Instituição 9, por sua vez, a política de atribuição de horas extraletivas comuns aplicava-se apenas aos docentes de português (Coordenadoras 9, Org&Rot42). Na instituição 12, por fim, professores de português do 5.º e do 7.º anos que estivessem envolvidos na implementação dos “novos” programas gozavam de horas extraletivas semanais comuns (cf. notas da entrevista com a Coordenadora 12).

Quando refletem sobre a organização e as rotinas dos seus departamentos, as Coordenadoras tendem a realizar apreciações positivas, na sua generalidade. Mesmo quando questionadas sobre características de um hipotético departamento baseado no trabalho colaborativo dos professores e no desenvolvimento articulado das línguas, as entrevistadas reportam-se aos seus departamentos, destacando nos mesmos os atributos que, na leitura que realizam, poderiam responder à questão colocada.

No conjunto dos registos realizados, destacamos raras ocorrências em que, Coordenadoras, refletindo sobre os seus departamentos, indicam pontos de melhoria nos mesmos. Numa dessas ocorrências, presente na entrevista com a Coordenadora 11, vislumbra-se um departamento mais “[...] *dinâmico, [...] interventivo a nível de escola*” (Org&Rot50), ainda que não tenha exemplificado ou especificado, em linhas concretas, como seria um departamento com essas características. A Coordenadora 5, por seu turno, ao refletir sobre a dinâmica dos professores de diferentes línguas no seu departamento e a sobre a sua preocupação com o estabelecimento de ligações mais estreitas entre os mesmos, afirmou:

“[...] é complicado e não está ainda ahm... completamente esbatida esta assunção de que... somos um departamento de línguas. Ainda temos resquícios de que somos professores de português e de francês e de que somos professores de inglês. Eu acho que isso não está, eu tenho consciência disso, e penso que não está de todo ainda, mas penso que já progredimos... nesse aspeto” (Coordenadora 5, Org&Rot27).

Consideramos que as palavras da Coordenadora 5 sintetizam as principais descobertas deste estudo, no que diz respeito a dinâmicas presentes nos departamentos de línguas. Como se poderá notar, nos tópicos que se seguem, questões relacionadas com as diferentes identidades disciplinares dos docentes que compõem essas unidades orgânicas são revisitadas nas diferentes dimensões de análise em que organizamos este capítulo. Nesse contexto, não se pode deixar de vislumbrar implicações que essas visões sobre o departamento de línguas têm nos entendimentos sobre o trabalho colaborativo docente nesses contextos e nos caminhos que se abrem ao desenvolvimento de uma educação em línguas articulada nas escolas.

2.1.3 Projetos

No conjunto de entrevistas realizadas, foram encontradas referências a uma panóplia de atividades desenvolvidas nos departamentos como resposta a projetos externos, abraçados pela escola/departamento, ou, ainda, projetos cuja origem se situa nas próprias unidades orgânicas departamentais. Julgámos relevante explorar com as coordenadoras questões relacionadas com projetos de departamento, partindo do pressuposto de que os mesmos indicariam áreas que haviam despertado interesse por parte dessas unidades (entendidas efetivamente como uma organização coletiva). De modo mais específico, a existência de projetos poderia indicar, inclusive, se existiam interesses comuns por parte de todos os professores do departamento, que origens tinham tais interesses e que setores do trabalho docente eram envolvidos.

Nesse sentido, encontramos nas entrevistas uma preocupação das coordenadoras em destacar o seu suporte a projetos pontuais que iam surgindo nos contextos sob a sua coordenação, apesar de, em dois casos (Coordenadoras 8 e 10), afirmarem não estarem motivadas para ter iniciativas nesse âmbito. Também são patentes referências a projetos externos que encontraram abrigo nas diferentes organizações escolares, em particular nos departamentos de línguas. Um exemplo é o Projeto Comenius, da Comissão Europeia, referido pela Coordenadora 7 como um dinamizador de atividades no seu departamento (cf. Coordenadora 7, Proj3 e Proj4). Um outro corporificava-se na replicação interna de formações externas sobre os então novos programas de português, oportunidades nas quais professores de português que haviam frequentado formação em entidades externas desenvolviam a mesma formação com os demais colegas do departamento. Essa dinâmica foi referida pelas Coordenadoras 6 e 9 (cf. Coordenadora 9, Proj8 e, conforme análise mais adiante, sobre as atividades consideradas colaborativas – Coordenadora 6, At46).

No tocante a projetos próprios, verificamos a tendência a uma dinamização mais coletiva de todas as disciplinas de línguas, ao contrário das que foram identificadas até este momento.

Assim, encontramos uma breve referência da Coordenadora 6 a uma iniciativa do departamento que visa promover uma interação mais próxima entre as disciplinas de línguas por meio de uma exploração concertada de atividades típicas de cada uma delas:

“Este ano, pela primeira vez, estamos a fazer uma coisa que acho muito interessante, que é mesmo as atividades que são típicas do inglês e do francês o português vai entrar numa de articulação, não é? Sentimos mais... mais grupo. Ahm... É uma experiência que eu acho que vai ser muito engraçada” (Coordenadora 6, Proj2).

Três coordenadoras citaram ainda projetos que pensavam desenvolver no âmbito dos seus departamentos. A Coordenadora 5, quando questionada sobre projetos que eventualmente tinha para o seu contexto departamental, afirmou ter a intenção de desenvolver um ambiente de suporte mútuo entre o grupo que compõe o departamento, ainda que não tivesse traçado as linhas gerais de como concretizar essa pretensão:

“[...] há uma preocupação que eu tenho, isso é um projeto meu, mas que é um projeto completamente sem estrutura [...], que é permitir às pessoas sentirem-se seguras ao realizarem o seu trabalho e sentirem que não estão sozinhas a fazê-lo. Portanto, que se precisarem do apoio de alguém têm abertura para se dirigir a outra colega para pedir ajuda sem que isso seja entendido como uma fragilidade da colega, mas apenas como uma situação em que ela está mais insegura, estará mais segura noutras. [...] Esse é um... [risos] digamos, um projeto de... mais no domínio de... sei lá, do... domínio afetivo mais do que propriamente mas eu acho que isso também é importante no trabalho” (Coordenadora 5, Proj1).

A Coordenadora 11, por sua vez, expôs a intenção de, naquele ano letivo, dar início a um conjunto de tertúlias entre professores de línguas da escola, naquela altura

exclusivamente de ensino secundário, com colegas de escolas da região, afetos a organizações escolares de onde provinham os alunos. O propósito era o de, segundo a Coordenadora, promover uma maior articulação entre o 3.º ciclo do EB e o ensino secundário por meio de encontros informais entre professores para a discussão de assuntos relacionados com problemas que enfrentam com os alunos na transição entre esses níveis de ensino:

“Portanto, pensamos nisso porque, às vezes, há determinados problemas que são comuns aos alunos que vêm de uma determinada escola [...]. E, portanto, nós pretendemos um pouco estudar essas situações, ver até que ponto correspondem à realidade e, se corresponderem, se há mecanismos para alterar... portanto, no caso dos alunos ficarem muito tempo sem professor e até darmos também a conhecer porque, se calhar, há colegas assim como nós não estamos tão dentro, quem dá só o secundário, [...] dos programas do básico... portanto, termos tempo também para estarmos a debruçar sobre isso. Se calhar os colegas do básico também não [...] sabem exatamente. E nem sabem o programa... é como aplicar o programa” (Coordenadora 11, Proj12).

Também a Coordenadora 13 expressou a intenção de dinamizar o departamento que dirigia com, nas suas palavras, *“qualquer coisa que abanasse e que... mudasse um bocadinho a mentalidade dos professores”* (Proj14). Essa afirmação surge num quadro em que identifica, entre professores, um *“corporativismo ainda negativo”* (Prof28), que inibe a emergência de outras formas de desenvolver o ensino de línguas. Essa leitura sobre a necessidade de mudar aspetos do departamento reforça a visão demonstrada pela Coordenadora quando se referiu à missão de um departamento de línguas. Como anteriormente discutimos, essa missão, segundo a entrevistada, corporiza-se num trabalho sobre entendimentos partilhados sobre o ensino face a um contexto de relevância das línguas na formação integral dos alunos.

É de se assinalar, contudo, que as entrevistas com as coordenadoras 11 e 13 decorreram do contato estabelecido no âmbito da Oficina de Formação *Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*, que enquadrou a fase 2 deste estudo. Dessa forma, faz-se necessário rever as suas respostas tendo em conta um dos objetivos principais da Oficina, que era o de apoiar projetos de educação em línguas situados nos departamentos. Tendo isso em conta, não descuramos a possibilidade de a ação de formação, naquela altura em curso, ter desencadeado nas coordenadoras um pensamento sobre essa matéria, sobretudo no caso da Coordenadora 13 – uma vez que o projeto a que se referiu a Coordenadora 11 já estava em discussão na sua escola antes do início da Oficina de Formação.

2.1.4 Professores

Ao referirem-se aos professores que constituíam os seus respetivos departamentos, as entrevistadas, de um modo geral, deixam transparecer a existência de relações

interpessoais desenvolvidas em ambientes afetivo-relacionais de sinal positivo. Isso se verifica sobretudo na recorrência, nos seus discursos, a ideias-chave traduzidas em recetividade, disponibilidade (Coordenadoras 1, 3, 4, 5 e 11), empenho e compromisso para com a profissão (Coordenadoras 4, 5, 6, 8, 10, 11 e 13) para caracterizar os docentes. O excerto a seguir, extraído da entrevista com a Coordenadora 6, na altura em processo de aposentação e em expectável momento de balanço da carreira, ilustra a visão positiva que as entrevistadas procuraram expor sobre os seus colegas de departamento:

“Eu [...] costumo dizer que tive... e ainda a gente se pode gabar, mas eu tive a felicidade de estar numa escola em que sempre gostei muito, que sempre me entendia bem com as pessoas todas [...]. E, portanto, acho que... e acho que as pessoas têm a característica que eu acho que é importante, que é, que são... curiosas no bom sentido da palavra, não é? Portanto, vamos sempre à procura de mais e de melhor e como se faz e... eu acho que isso é muito, é... muito gratificante, a pessoa sentir que pode, que está entre pares e que, portanto, não tem que ter inibições de... dizer que não sabe, que não é capaz ou... que dê sugestão ou... e até... usar material do outro colega [...]” (Coordenadora 6, Prof17).

Nesse particular, verificam-se, em pelo menos duas entrevistas (Coordenadoras 2 e 11), marcas ténues de uma tendência a se reportarem ao grupo disciplinar mais restrito para discursarem sobre o clima de relações interpessoais no departamento como um todo. A esse facto soma-se a dúvida expressa por diferentes entrevistadas quanto ao número total de professores que constituíam o departamento (Coordenadoras 1, 2 e 7). Essas observações reforçam uma noção de que algumas visões das coordenadoras sobre as unidades departamentais que dirigem tendem a ser marcadas pelas experiências desenvolvidas com um grupo mais restrito, que não corresponde necessariamente ao departamento como um todo.

Quatro entrevistadas enfatizaram a diversidade como uma característica presente nos seus contextos departamentais. No entendimento da Coordenadora 1, essa diversidade traduz-se nos variados percursos de formação dos professores que constituem o departamento, que inclui diferentes línguas, além da história. Já a Coordenadora 9 confere destaque à presença de diferentes perspetivas sobre o ensino de línguas: *“[...] nós temos professores mais estruturalistas, [...] que vão muito pela estrutura, estrutura, estrutura, estrutura. Depois temos outros [...] mais ligados p’ra parte literária, [...] p’ros géneros literários [...]”* (Prof23). Além disso, assim como as Coordenadoras 10 e 11, menciona a diversidade que se manifesta no contraste formado por professores com diferentes anos de profissão (e de idade) nas suas instituições.

Também ficou patente, sobretudo no entendimento das Coordenadoras 1, 6, 7 e 9, a ideia de que os departamentos encontravam-se em transformação na altura das entrevistas, especialmente no sentido de que estavam a reduzir a quantidade dos seus docentes ao longo dos anos. Nesse âmbito, a Coordenadora 9 ainda assinalou um contexto de transição na

identidade da sua escola, até então constituída sobretudo por professores efetivos e, naquele momento, atravessando uma situação de rotatividade do corpo docente.

Esse conjunto de percepções, coletadas no ano letivo 2011/2012, não antevia as medidas que viriam a ser tomadas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) a partir do ano letivo seguinte, que alteraram o panorama geral das escolas em Portugal. Entre estas medidas, destacamos, neste momento, uma reestruturação da rede escolar com o início da constituição de mega-agrupamentos de escolas, que trouxe uma consequente ampliação do número de professores por departamento e uma possível diluição de um sentimento de pertença ao grupo geral formado por essa unidade organizativa intermédia. Uma outra medida tomada pelo MEC traduziu-se no aumento de alunos por turma nos ensinos básico e secundário (Despacho n.º 5106A/2012, de 12 de abril), facto que reduziu os postos de trabalho dos professores e trouxe instabilidade ao corpo docente das escolas a nível nacional.

2.1.5 Coordenação

No percurso da análise que ora apresentamos, foi também possível identificar entendimentos que as coordenadoras explicitam sobre o próprio papel nas suas unidades departamentais. Ainda que não tenha sido um foco deste estudo e se tenham registado poucas referências sobre essa matéria, pode-se vislumbrar a forma como a liderança intermédia era entendida pelas coordenadoras.

Sobre este tópico, observamos expectáveis reflexos das missões atribuídas ao departamento nas funções que as próprias coordenadoras julgavam desempenhar nesses contextos. Desse modo, os papéis de maior destaque são os que recaem na ligação privilegiada que a figura de coordenação tem com o conselho pedagógico e com outros órgãos da escola:

“Tento estar sempre atenta às questões que são levantadas pelos colegas e fazê-las chegar ou ao conselho pedagógico ou à direção propriamente dita. Mas como também há uma excelente relação com a direção, todos os problemas que surgem, sempre que possível, são resolvidos na hora. [...] Só se não for mesmo possível é que não se resolve. Mas eu não tenho nenhum esquema formal, não. Tudo se resolve na base [...] do diálogo e da forma mais simples possível” (Coordenadora 2, Pap4);

“[...] o coordenador tem sempre que estar na [...] direção indireta, tem que estar sempre ligado aos projetos que as pessoas apresentam, não é? Porque em pedagógico é sempre ele que tem que levar os projetos, é sempre ele que tem que fazer aprovar em pedagógico, e depois é sempre ele que tem que [...] apresentar a avaliação e o relatório da [...] atividade feita também” (Coordenadora 6, Pap9).

É possível inferir, sobretudo a partir do último excerto, a incorporação de tarefas de registo e controle do trabalho docente, presente também na seguinte passagem da entrevista com a Coordenadora 1:

“Portanto, o que eu faço normalmente como coordenadora do departamento, no geral depois, é, perante os resultados das avaliações do 1.º período, fazer uma análise destes resultados, verificar também porque eu também faço uma recolha dos resultados dos testes de diagnóstico, das percentagens de sucesso e de insucesso em todas as turmas, do 5.º ao 9.º ano e em todas as línguas e, portanto, o que nós fazemos é a análise dos resultados desde o diagnóstico aos resultados depois do final do período” (Coordenadora 1, Pap1).

Observa-se, até aqui, uma ênfase nos papéis de gestão, que aproxima as funções de coordenador(a) de departamento às de um(a) administrador(a) mais próximo(a) do serviço docente que é desenvolvido por si e pelos colegas. Ainda que essa seja a prevalência dos registos realizados sobre as visões em torno do papel de coordenadora, foram observadas passagens, em pelo menos duas entrevistas, nas quais se pode antever indícios de um exercício de liderança curricular entre todos os professores que fazem parte do departamento.

É nesse sentido que encontramos, na reflexão da Coordenadora 5, transcrita a seguir, a autoatribuição da tarefa de encontrar pontos de articulação entre as diferentes disciplinas de línguas e de sensibilizar os professores do departamento para esses pontos:

“Então, nós, e é verdade, mas se calhar era preciso encontrar formas, ir encontrando – e isso competir-me-ia a mim, mas que ainda não, não consegui – encontrar formas de fazer com que essas possibilidades de articulação se concretizassem. E eu ainda não consegui fazer isso. Porque também [...] não tenho ainda reflexão feita suficiente e trabalho feito que me permita saber exatamente [...] os pontos em que podia pegar para mostrar essa possibilidade de articulação e depois as pessoas começarem a ver [...] o benefício disso” (Coordenadora 5, Pap6).

Ainda nesse âmbito, a Coordenadora 13 introduziu a reflexão sobre práticas, consequente do tratamento de questões do foro da didática, como uma função também tributável a um(a) coordenador(a) de departamento:

“[...] reunir para, para informar sobre coisas de dinâmica da escola, [...] [q]ue vem dos conselhos pedagógicos ou que vem... isso é fácil, é muito fácil. Nem precisa de reunir; faço um conjunto de informações e mando por mail. Mas para trabalhar questões didáticas, pedagógicas e... isto tem, tem sido muito devagarinho aqui. [...] Porque algum trabalho de coordenação que nós temos que ir fazendo, temos que ir questionando. ‘Olha, por que é que fizeste assim?’. E o, e os professores, nós até... há relativamente pouco tempo, não estávamos habituados a que nos perguntassem ‘porquê?’” (Coordenadora 13, Pap11 e Pap13).

Nesse contexto, a Coordenadora ainda reportou dificuldades que enfrentava no reconhecimento do seu estatuto entre os demais professores do departamento, sobretudo por assumir uma postura crítica em relação às práticas docentes conduzidas no âmbito do departamento:

“O meu primeiro ano foi mais difícil. No segundo, já foi mais... já foi menos difícil. E este ‘ta a ser ainda menos difícil. Mas foi muito por degraus. E foi muito por teimosia minha, de não querer abandonar, não é, de querer... questionar algumas práticas, algumas coisas que se iam fazendo [...]” (Coordenadora 13, Pap12).

A situação apresentada por essa entrevistada permite uma reflexão sobre a forma como, naquela altura, se processava a nomeação dos coordenadores de departamento. Sendo essa nomeação da competência exclusiva do(a) diretor(a) da organização escolar, poder-se-iam levantar questões à legitimidade do(a) coordenador(a) entre os pares, tal como se pode antever pelo relato da Coordenadora 13 e que, também, foi matéria de reflexão por parte da Coordenadora 10. Tendo em vista esse contexto, pode-se indagar que parâmetros seriam privilegiados para um perfil de coordenação caso se tratasse de um cargo a ser ocupado por um(a) docente eleito(a) pelos pares. Seriam mais valorizados perfis não interventivos/questionadores por parte dos docentes? Essa questão assume relevo quando se considera que, já a partir do ano letivo seguinte, a eleição dos cargos de coordenação passou a ser participada pelos professores (cf. análise realizada no Quadro 13).

Em relação à legitimidade no exercício do cargo de coordenação, também a Coordenadora 12 refere, na sua entrevista, a necessidade que sentiu de conquistar a confiança dos pares. No seu caso, contudo, as questões de reconhecimento entre os pares prendiam-se, segundo afirmou, com o facto de vir de outra escola e logo lhe ter sido atribuído o cargo de coordenação por ser a única que, na altura, reunia os requisitos legais mínimos para tal (cf. análise realizada no Quadro 12 e notas da entrevista realizada com a Coordenadora 12).

Por fim, importa pontuar ainda que, para além dos aspetos administrativos e pedagógicos, encontramos, no discurso da Coordenadora 2, marcas de um receio quanto ao seu papel, admitindo existir um *“peso da responsabilidade de ser coordenadora”* (Pap5). Por outro lado, o papel entusiasta do(a) coordenador(a) de departamento recebe destaque, no entendimento de outra entrevistada:

“Acho que isso [o empenho e compromisso dos professores] também depende um bocadinho se as pessoas que dirigem também têm o perfil de motivar e de entusiasmar porque acho que isso também se a pessoa não se entusiasma com aquilo que faz não consegue passar [...] a mensagem para os outros” (Coordenadora 6, Pap8).

2.2 O trabalho colaborativo docente no contexto dos departamentos de línguas

Dando continuidade à leitura das entrevistas às coordenadoras de departamento, este subcapítulo foca-se mais sobre concepções que as entrevistadas expuseram sobre o trabalho colaborativo docente, especialmente no que diz respeito aos departamentos de línguas que dirigiam. Nesse sentido, importou explorar, de forma mais específica: atividades e finalidades associadas à colaboração docente; formas sob as quais as interações profissionais se processam; espaços e tempos ocupados por essas interações; e fatores

potenciadores e obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo docente. Nos tópicos que se seguem, discutiremos cada uma dessas dimensões de forma mais pormenorizada.

2.2.1 Concepções gerais em torno do trabalho colaborativo

Na transversalidade das entrevistas é aparente a construção de um discurso favorável ao trabalho colaborativo entre os professores. Em diferentes passagens, evocações à colaboração docente surgem em referências a políticas ou a rotinas habituais nas escolas inquiridas. Inscritas nessa observação estão passagens como as que se seguem:

“[a colaboração] é a política desta escola.

[...] é esse essencialmente o espírito que gere o nosso trabalho aqui na escola” (Coordenadora 3, Out3 e Out4);

“Trabalhar colaborativamente é o trabalho que normalmente desenvolvemos na escola” (Coordenadora 4, Out6);

“Aqui na escola é uma prática o trabalho cooperativo.

É uma mais-valia aqui na escola [risos]” (Coordenadora 7, Out9 e Out10).

Esse posicionamento favorável ao trabalho colaborativo docente, partido do pressuposto de que todo trabalho conjunto é colaboração, vai ao encontro das conclusões de estudos revistos anteriormente (Abelha, 2011; Ávila de Lima, 2003; Gomes, 2002; Pereira, 2002) e confirmam a centralidade que essa matéria tem recebido no campo educativo. Com efeito, a colaboração surge como uma palavra “cada vez mais na moda” (Alarcão & Canha, 2013, p. 40) e, como se pode observar, isso tem-se refletido não apenas no discurso instituinte (parte do qual analisámos na secção IV), mas também no discurso de atores que fazem a educação nas escolas.

Não descuramos, contudo, o viés metodológico deste estudo. Uma vez que a temática das entrevistas incidia sobre entendimentos sobre trabalho colaborativo docente no âmbito dos departamentos de línguas, e que as entrevistadas tinham conhecimento da mesma, não se pode deixar de considerar que o discurso evocativo à colaboração docente nas escolas possa advir da concepção de que a investigadora pudesse ser favorável à matéria.

Mesmo com a primeira questão da entrevista a solicitar uma explanação sobre significados associados ao trabalho colaborativo, são raros os registos que evidenciam uma reflexão sobre o conceito em si. A grande maioria das respostas situa-se na exposição comentada de atividades que se consideram colaborativas sob o ponto de vista do trabalho desenvolvido nos departamentos. Regista-se, no entanto, a adoção da expressão *trabalho cooperativo* por, pelo menos, uma das coordenadoras (Coordenadora 7, acima citada), mesmo quando as questões formuladas tinham como referência a expressão *trabalho*

colaborativo. Pelo facto de a referência nas questões ter sido sempre esta, não é possível saber se as demais entrevistadas guardavam preferências por outras designações para se referirem a interações profissionais nos seus departamentos. Apenas uma delas procurou, na reflexão sobre os conceitos, fazer uma distinção entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo:

"[...] portanto, há diferença entre o colaborativo e o cooperativo, não é? No colaborativo, creio que é à base do trabalho individual, mas que, depois, tenderá para... ou resultar num projeto... final, a nível de grupo, enquanto que o cooperativo, pelo menos eu entendo assim, se não estou agora confundida, é mais todos trabalharmos em conjunto para [...] o mesmo fim. O outro acaba por resultar... mais ou menos na mesma, mas é mais um individual, percebe, uma partilha individual que [...] dá para o todo" (Coordenadora 11, At54).

Trata-se de um pensamento que coloca a colaboração em um setor individual e a cooperação, no plural, oferecendo uma interpretação particular da relação entre esses conceitos. Tal como se pontuou anteriormente, à luz da revisão da literatura sobre o trabalho colaborativo enquanto agenda (subcapítulo 3.2, secção II), uma das distinções entre colaboração e cooperação tem vindo a repousar na existência ou não da partilha de objetivos comuns no âmbito de um trabalho que se realiza em grupo. Nesse sentido, dissertámos que, de acordo com Forte (2009) e Hall e Wallace (1993, citados por Ávila de Lima, 2001), a cooperação é caracterizada pelo não estabelecimento de objetivos comuns no âmbito de trabalhos conjuntos, ao passo que a colaboração se baseia na construção de visões partilhadas, assentes no estabelecimento de uma agenda comum e no desenvolvimento de projetos coletivos, uma perspetiva inversa da que foi demonstrada pela Coordenadora 11.

De todo modo, não se pode deixar de assinalar que o excerto anterior deixa transparecer a consciência de que existem diferentes formas de interação entre pares e de que cada uma implica diferentes relações entre trabalho individual e trabalho coletivo. Por outras palavras, percebe-se, na distinção realizada pela Coordenadora 11, uma preocupação em demarcar situações em que ocorre uma soma de contributos individuais para um fim, separando-as de outras em que se trabalha conjuntamente para uma finalidade, ressaltando um processo de construção conjunta. Essa mesma preocupação em distinguir tais situações está presente na reflexão de outra Coordenadora, para quem existe distinção entre *trabalho partilhado*, designação dada na sua escola para tempos extraletivos comuns atribuídos a professores, e o que considera *trabalho colaborativo*:

"Porque o trabalho partilhado, por exemplo, uma coisa eu [...] entendo assim, não sei [risos]: mas eu faço um teste, ou eu faço uma parte de um teste e partilho com outra pessoa e isso é trabalho partilhado, e ela faz outra parte e partilha comigo. E talvez aí seja o trabalho partilhado. Mas o trabalho colaborativo eu acho que é mais do que isso. Eu acho que deve ser [risos]... imagino que, que possa ser. Portanto, acho que ainda há caminho a percorrer" (Coordenadora 5, At31).

Ainda que a Coordenadora tenha dissertado sobre os contornos do que considerava trabalho partilhado, desponta a dificuldade em definir o que seria trabalho colaborativo, na sua perspetiva. Na construção concetual que tece, é possível apenas assinalar que a entrevistada em questão coloca a colaboração como algo que vai além de partilhas isoladas. Tendo isto em conta, nota-se, tanto neste excerto quanto no anterior, da Coordenadora 11, a existência de palavras/expressões que habitam a *gramática* das escolas cujo alcance não se mostra facilmente equacionado pelos sujeitos. Os excertos em questão, em contraste com os primeiros citados no início deste subcapítulo, demonstram uma flutuação entre considerar que todo trabalho conjunto seja colaboração e o reconhecimento de que há diferentes formas de trabalho coletivo, nem todas elas equiparadas em relação à interação e ao envolvimento entre os pares.

Mesmo que nem sempre de uma forma questionadora, esta ideia esteve presente no conjunto de atividades que as coordenadoras inquiridas, de um modo geral, associam ao trabalho colaborativo, tal como se discutirá no próximo tópico.

2.2.2 Atividades

A partir da questão *o que é, para si, trabalhar colaborativamente?* (Roteiro das entrevistas; Anexo I), tínhamos como objetivo convidar as entrevistadas a refletirem sobre dinâmicas que tinham lugar nos contextos em que desenvolviam a sua atividade docente/de coordenação e, à luz disso, posicionarem-se quanto aos parâmetros que poderiam caracterizar o trabalho colaborativo docente. Nesse sentido, essa questão era intencionalmente aberta a múltiplas possibilidades de resposta.

Tal como se observou no tópico anterior, algumas coordenadoras apresentaram reflexões sobre o conceito em si, ao passo que outras procuraram apenas assinalar uma posição apoiante à colaboração docente. Todas, no entanto, apresentam reflexões sobre atividades que consideram ser exemplo de trabalho colaborativo entre professores, exemplos práticos a partir dos quais se podem analisar alguns entendimentos emergentes sobre a categoria trabalho colaborativo docente.

Nesse sentido, e tendo em conta os registos sobre este ponto, as atividades mais citadas são as que se seguem:

- Definição conjunta de estratégias de ação – na planificação de atividades, no delineamento de calendarizações e/ou na elaboração de materiais (fichas de trabalho para as aulas, testes, matrizes de avaliação, ...) (Coordenadoras 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13);

- Partilha, *per se*, ou partilha de atividades, ideias, experiências, materiais, pontos de vista, dúvidas (Coordenadoras 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10 e 12);
- Organização de eventos extraletivos, decorrentes dos planos anuais das escolas/dos departamentos (por exemplo, dia europeu das línguas, dia do patrono da escola, visitas de estudo) ou de projetos externos (Comenius, Turma +) (Coordenadoras 2, 3, 5, 9, 10, 11, 12 e 13);
- Realização de balanços sobre trabalhos realizados (Coordenadoras 2, 7, 9 e 11); e
- Dinamização interna de ações de formação ou de outras iniciativas baseadas na aprendizagem conjunta (Coordenadoras 4, 6, 7 e 13).

Atividades citadas com menos frequência são, entre outras:

- Tratamento de questões burocráticas/análise de documentos de política de organização escolar (Coordenadoras 2 e 11);
- Trabalho didático que envolve mais do que uma disciplina, sendo que cada uma é abordada em espaços e tempos próprios (Coordenadoras 1 e 11);
- Trabalho entre diferentes coordenadores de departamento (Coordenadoras 1 e 5);
- Trabalho de parceria com bibliotecas (Coordenadora 1);
- Permuta entre professores (Coordenadora 2).

Transversais a todo esse inventário de atividades estão concepções de trabalho colaborativo docente enquadradas em *narrativas de histórias* e em dinâmicas de *partilha*, sobretudo, com poucos indícios de realização de *trabalho conjunto* – utilizando conceitos arrolados no *continuum* de interações profissionais de Little, tipologia apresentada no Quadro 5. Isso quer dizer que a grande maioria das atividades citadas como representativas de trabalho colaborativo tendem a requerer uma menor interdependência entre os professores, no sentido de que reforçam uma concepção de ensino como um empreendimento privado às salas de aula, mas partilhável com os colegas em outros espaços.

Contrariando essa tendência, são assinaláveis alguns registos dissonantes.

Encontramos, na Instituição 3, o desenvolvimento de aulas em codocência, na concretização do que a Coordenadora 3 denomina *trabalho de parceria*:

“[...] há uma coisa que eu acho que é [...] extremamente importante na nossa escola que eu acho que não acontece em muitas escolas, que tem a ver com o trabalho de parceria, que funciona em, pelo menos, todas as turmas uma vez por semana têm dois professores da mesma disciplina na sala de aula p’ra apoio aos alunos com mais dificuldade, pr’a ajudar o professor [...]” (Coordenadora 3, At20).

Note-se que o objetivo de tais atividades de codocência volta-se para o apoio a alunos, focando, portanto, processos de aprendizagem. Ainda assim, é de se assinalar, nesse

trabalho de parceria, o seu potencial contributo à desprivatização de práticas docentes e ao desenvolvimento de atitudes de abertura a formas de colaboração que não se encerram fora das salas de aula.

Seguindo uma linha de colegialidade crítica, reflexiva, mas ao mesmo tempo de apoio mútuo, a Coordenadora 13 assim definiu o que entende por trabalho colaborativo:

“É... estar com os colegas, é... questionar... problemas, é tentar uma resolução conjunta, é... levantar problemas... Ahm... é estarmos no mesmo registo, [...] é saber que temos alguém, que não estamos sozinhos, e que temos alguém... É apoio também. É aprender, é ensinar... mais?” (Coordenadora 13, At61).

Destacam-se, nesse registo da Coordenadora 13, contornos concetuais de uma colaboração potencialmente promotora de uma visão de ensino como empreendimento conjunto, que suporta iniciativas coletivas de ação, no sentido de transformar práticas (tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos).

Ainda no âmbito das vozes dissonantes, registamos também conceções de colaboração relacionadas com a procura de interações didáticas entre as diferentes línguas ensinadas. Trata-se de referências pontuais, que se prendem com a vontade de explorar conteúdos comuns às diferentes línguas ensinadas, no reforço a hábitos de solidariedade didática (Fourez, Maingain & Dufour, 2008). Trata-se de referências pontuais, ainda assim assinaláveis, que se prendem com o esforço pela exploração de conteúdos comuns entre as diferentes línguas, ao nível do conselho de turma (Coordenadora 6) ou como desejo de realização de um trabalho transversal ao departamento (Coordenadora 5):

“E acho que, às vezes, seria interessante nós fazermos, desenvolvermos trabalho colaborativo que fosse transversal ao departamento. Outro tipo, não sei exatamente qual, mas acho que às vezes podíamos encontrar aspetos mais... que não fosse só preparação das aulas, arranjarmos alguns temas transversais que ajudassem a que o departamento pudesse, não só a partir da junção dos grupos de recrutamento, mas transversalmente realizar esse trabalho” (Coordenadora 5, At37);

“Temos também... um estudo feito sobre o que são os conteúdos comuns e interdependentes entre as várias línguas que integram o departamento e nessa altura também quando temos que abordar esses assuntos também estamos em conjunto, evidentemente, e planificamos articulamos, apresentando a proposta depois em conselho de turma [...]” (Coordenadora 6, At44).

Consideramos que a procura por intersecções entre as abordagens didáticas às diferentes línguas está no cerne de uma perspetiva holística e global da educação em línguas, tal como defende Brotto (2004). Sendo este um caminho para a coordenação das diferentes línguas do currículo em torno de uma didática orientada para o plurilinguismo, nota-se aqui, nestas breves referências, a base sobre a qual se pode construir um trabalho concertado entre os diferentes professores de línguas.

Observou-se, contudo, que tal concertação ainda se mostra de difícil concretização quando analisados os critérios de interação entre os professores no âmbito dos

departamentos e os espaços e tempos em que essas interações têm lugar. Com base nos indícios a que se pôde ter acesso por meio das entrevistas, e tal como se discutirá mais detidamente a seguir, as interações entre os professores de línguas apontam sobretudo para uma lógica de adaptação a uma organização fragmentária interna dos departamentos em questão.

2.2.3 Critérios de interação entre pares

Quando questionadas sobre com quem se costumava trabalhar colaborativamente, ou seja, que critérios identificavam para a interação entre os professores, as respostas foram consonantes no sentido de que se trabalha, sobretudo, com colegas que ensinam as mesmas línguas e, preferencialmente, que se ocupem dos mesmos níveis de ensino:

“Portanto, o que é que nós fazemos a nível de trabalho colaborativo, ahm... dividimo-nos por grupos. [...] Temos um grupo que trabalho o português no 2.º ciclo e temos um grupo que trabalha o português do 3.º ciclo” (Coordenadora 1, Inter1);

“Eu sou professora de inglês e nessa hora [hora extraletiva comum] em que estamos todos os professores de inglês reunidos nós juntamos grupos segundo os níveis e afins, não é? Quem tem o 7.º junta com os colegas do 7.º, quem tem o 8.º, com os de 8.º” (Coordenadora 2, Inter2);

“[Que critério utilizam para criar esses grupos?]”

Ah! Pessoas que tenham o mesmo nível de ensino... inglês do 5.º, inglês do 6.º, francês do 7.º, língua portuguesa do 7.º...” (Coordenadora 3, Inter3);

“Normalmente é assim: dado que aqui na escola o departamento de línguas só integra três línguas, não é, que é a língua portuguesa, o francês e o inglês, nós estamos... a maior parte das vezes trabalhamos por línguas separadas. O português trabalha num dado tempo, espaço temporal, o francês noutro e o inglês noutro. Quando temos que trabalhar em... assuntos mais ligados à política educativa da escola e aí é que temos um espaço comum em que estamos todos reunidos, não é” (Coordenadora 6, Inter6).

Essa configuração das interações entre os professores reflete a organização e as rotinas dos departamentos em questão. Tal como se observou, essas organizações e rotinas são pautadas pela fragmentação dos departamentos em diferentes grupos, estes normalmente constituídos com base na disciplina ensinada (para mais detalhes, consultar o tópico 2.1.2 desta secção). A par disso, observa-se que essa mesma configuração fragmentária está na base dos espaços e tempos autorizados para o trabalho colaborativo no âmbito dos departamentos, como se abordará no tópico a seguir.

2.2.4 Espaços e tempos

Ainda no tópico dedicado à análise da organização dos departamentos de línguas (2.1.2 desta secção), ficou patente que uma das características das suas rotinas recaía na realização de reuniões regulares e frequentes entre professores de uma mesma língua. Via de regra, essas reuniões eram suportadas pelas respetivas instituições por meio da atribuição de horários comuns na componente não letiva dos docentes. Com base nos dados recolhidos nas entrevistas, foi elaborado o quadro a seguir, que procura sistematizar informações sobre a forma como cada instituição pesquisada procedia em relação à gestão de horários livres comuns aos docentes.

	Atribuição de tempos comuns na componente não letiva dos docentes
Instituição 1	Um horário semanal.
Instituição 2	Um horário semanal para professores da mesma disciplina.
Instituição 3	- “Trabalho de parceria” Um horário semanal de 45 minutos para trabalho em pares na sala de aula (professores da mesma disciplina). - Horários em comum, sempre que possível, atribuídos aos professores de português envolvidos no desenvolvimento dos “novos” programas.
Instituição 4	Duas tardes por semana sem atividade letiva.
Instituição 5	“Trabalho partilhado” - Horário semanal de 45 minutos para todos os professores da mesma disciplina. - Adicional de horário de 90 minutos semanais para professores de português envolvidos no desenvolvimento dos “novos” programas.
Instituição 6	Um horário semanal para professores da mesma disciplina.
Instituição 7	“Trabalho cooperativo” Um horário semanal de 90 minutos para professores da mesma disciplina.
Instituição 8	Não há.
Instituição 9	“Trabalho de pares” Um horário semanal de 45 minutos para os professores de português.
Instituição 10	Informação não referida.
Instituição 11	“Trabalho partilhado” Horário semanal de 90 minutos para todos os professores do mesmo departamento.
Instituição 12	Tempos semanais atribuídos a professores de português do 5.º e do 7.º anos que estivessem envolvidos na implementação dos “novos” programas.
Instituição 13	Um horário semanal.

Quadro 23: Tempos comuns na componente não letiva dos professores (base: entrevistas às Coordenadoras – Fase 1)

Ressalva-se que as informações disponibilizadas não possuem o mesmo nível de especificação pelo facto de essa organização de horários não ter sido matéria de abordagem direta nas entrevistas. Desta forma, a compilação apresentada advém de referências pontuais que, no decorrer das entrevistas, foram sendo feitas pelas Coordenadoras.

Em análise ao quadro anterior, verifica-se, desde logo, diferentes entendimentos do que sejam condições contextuais favoráveis ao trabalho conjunto nas diferentes instituições. Em dez delas, as Coordenadoras entenderam a necessidade de mencionar a atribuição

institucional de horários formais para a reunião de professores, referindo-se a esses tempos como dedicados ao trabalho colaborativo/cooperativo. Contudo, diferentes tratamentos são dados a essa matéria nos diferentes contextos, tanto no que diz respeito aos tempos considerados quanto aos critérios de atribuição dos mesmos.

De todo modo, focando a análise nas dez instituições em causa (Instituições 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12 e 13), introduzimos os seguintes excertos das entrevistas, que ilustram entendimentos correntes das entrevistadas sobre os espaços e tempos de trabalho colaborativo nos seus contextos de atuação:

“Por exemplo, neste momento, a colega está com implementação dos novos programas no 7.º ano e eu procuro sempre, nós trabalhamos fora do trabalho cooperativo. Portanto, também nós conseguimos gerir. Eu digo ‘olha, no francês nós entendemos bem’. Trabalhamos por mail, num espaçozinho da... a nível de escola, na hora do almoço. ‘E tu então ficas a trabalhar noventa minutos na língua portuguesa, pronto, porque é prioritário’. Nós também trabalhamos, gerimos, também, o tempo e o trabalho [risos]” (Coordenadora 7, Esp&Temp10);

“Ahm... e procuramos, mesmo quando não tínhamos essas horas, procuramos sempre, o mais possível, trocar ideias uns com os outros, inclusivamente interciclo” (Coordenadora 9, Esp&Temp11);

“Às vezes é insuficiente [o “trabalho partilhado”, de 90 minutos semanais]. E, portanto, tem que ser complementado com trabalho de casa, que é feito via e-mail, às vezes por telefone, outras vezes em reuniões informais que têm lugar... embora seja um bocado difícil, com os horários tão preenchidos conseguir abertura para essas reuniões informais. Mas, quando há mesmo uma extrema necessidade nós temos feito” (Coordenadora 11, Esp&Temp13).

No entendimento da Coordenadora 1 fica demarcado um entendimento estrito e rígido dos espaços e tempos de colaboração no seu departamento, havendo lugar para planeamentos precisos para os mesmos, realizados no início de cada ano letivo:

“E nós, neste momento, ‘tamos a reunir por secções, reunimo-nos a secção do português e a secção das línguas estrangeiras. E tudo isso ficou definido [...] numa grelha de trabalho que se delineou no início do ano, em que estão [...] definidas as pessoas que trabalham, no que, como e quando. Portanto, há sempre, nessa grelha do trabalho colaborativo o que [...] é importante pôr: quem é que se vai... portanto, implica pequenas reuniões de quem, ahm... quando, porque é preciso estabelecer um calendário, não é, e, depois, como é que vão decorrer essas reuniões” (Coordenadora 1, Esp&Temp2).

Esses indícios, presentes nos discursos das Coordenadoras, revelam características de um trabalho colaborativo institucionalizado, com espaços e tempos autorizados e precisos para acontecer. Nesse contexto, não é incomum a constatação de que, na perspetiva das entrevistadas, a colaboração entre os professores ocorra sobretudo nos espaços de reuniões por disciplina e, pontualmente, em espaços e tempos não formais, como internet, intervalo de aulas, horário de almoço.

2.2.5 Finalidades

Ao longo das entrevistas, as finalidades colocadas à colaboração docente foram sendo implicitamente associadas às atividades consideradas colaborativas, em particular àquelas associadas à partilha (de recursos, dúvidas, pontos-de-vista, ...). Essas finalidades, abordadas pelas entrevistadas sob forma de benefícios implícitos à colaboração, podem ser enquadradas sob quatro principais pontos de vista não mutuamente excludentes:

- Administrativo;
- Singularizante;
- Pluralizante; e
- Apoiante.

Passamos agora a desenvolver cada um desses pontos de vista associados a finalidades do trabalho colaborativo docente:

i) Um ponto de vista administrativo, de cumprimento de horários atribuídos para esse efeito, ilustrado pela Coordenadora 5:

“Aquele [finalidade] que é, assim, imediata é a de nós estarmos a cumprir o nosso horário, não é, e a realizar tarefas decorrentes da, das atribuições de horário que nos são dadas e decorrentes dos níveis que nós lecionamos” (Coordenadora 5, Fina11).

ii) Associado a esse, um ponto de vista singularizante, de uniformização de perspetivas, critérios de ensino, materiais didáticos:

“As vantagens são sempre a tentativa de chegar a uma uniformização de critérios entre todos os professores para [...] atingir melhores resultados” (Coordenadora 1, Fina2);

“Primeiro para que haja uma maior uniformização, segundo para que haja uma partilha de materiais... de experiências” (Coordenadora 3, Fina8);

“Para já, aferir [...] uma abordagem [...] de ensino-aprendizagem que seja fiável e que seja, pelo menos... de modo a que seja [...] harmónica dentro da própria escola porque... para termos a certeza de que toda a gente está sob a mesma perspetiva, toda a gente usa os mesmos critérios de [...] correção, toda a gente usa as mesmas [...] abordagens para que não haja disparidades entre turmas porque no final do ano, quando somos confrontados com a avaliação externa, temos que ter a certeza que todos os alunos estão no mesmo ponto de... no mesmo pé de igualdade [...]” (Coordenadora 6, Fina14).

iii) Por uma outra via, finalidades que vão ao encontro de uma perspetiva pluralizante, de diversificação de estratégias de ensino, de aprendizagem sobre outras formas de ensinar:

“A finalidade é, acima de tudo, partilhar ideias e... e tentar que o trabalho resulte da melhor maneira porque com certeza que sai muito mais enriquecido quando nós seguimos sugestões de outras pessoas, não é? E as pessoas que estão envolvidas no mesmo tipo de trabalho [...] podem enriquecer bastante. Eu acho que sim” (Coordenadora 2, Fina5);

“Depois é também uma forma de crescimento. Eu acho que nós todos temos a aprender uns com os outros também... Sobretudo isso” (Coordenadora 13, Fina21).

iv) Um ponto de vista de apoio, de suporte mútuo:

“[...] mas acho que este que este trabalho é interessantíssimo porque, para já, põe as pessoas à vontade no sentido de que ninguém é detentor da verdade toda, não é. Ninguém é detentor do saber todo. E, portanto, esta, esta simplicidade de termos partilhado as nossas dúvidas é extremamente salutar. Acho muito salutar que as pessoas só progridem se tiverem a honestidade profissional de dizerem assim: ‘não sei, mas vou procurar a informação’. Não é?” (Coordenadora 6, Fina16);

“Enriquecemos, por um lado. Porque nós estamos sempre a enriquecer com aquilo que o colega faz... de dar-nos sempre mais-valias. Por outro lado, por vezes, é auxiliar alguém que esteja com... mais dificuldade... ultrapassar um problema, seja de comportamento, seja de abordagem de qualquer aspeto. Portanto, procuramos sempre apoiarmo-nos, o mais possível, nesse aspeto” (Coordenadora 9, Fina19).

v) E, por fim, finalidades que se enquadram numa perspetiva centrada na melhoria das experiências de aprendizagem dos alunos:

“... só traz benefícios para os alunos. Porque os professores aderem, colaboram e trabalham. E, portanto, isso é o benefício maior. No fundo vai tudo em proveito dos alunos, como é evidente” (Coordenadora 1, Fina3 e Fina4);

“O objetivo final é o sucesso dos alunos, obviamente, não é? [risos] É para isso que nós estamos cá. Ahm... o sucesso dos alunos visto do ponto de vista académico, mas não só, não é? O sucesso pode ser visto do ponto de vista académico, mas também há outro tipo de sucesso que tem a ver com o... com a formação integral dos miúdos, principalmente neste meio, que é um meio muito... muito humilde, muito pobre. Ahm... e portanto eu acho que a escola tem aqui uma, uma dupla responsabilidade, que é proporcionar-lhes momentos em que eles saem do seu meio, que é humilde, e têm contacto com um meio mais vasto, ahm, tanto do ponto de vista cultural como do ponto de vista humano. E, depois, ao nível da... dos aspetos do currículo, não é?” (Coordenadora 4, Fina9).

Ainda no campo das finalidades associadas ao trabalho colaborativo docente, a Coordenadora 10 referencia um contexto *atual* em que os professores são *obrigados* a colaborar pelo sistema. O seu registo, que se reporta ao seu percurso profissional de então 35 anos, foi realizado em tom de lamento face à constatação de que a colaboração entre os professores já existia há décadas, no entanto de modo *desinteressado*, no sentido de que a finalidade principal não era a de cumprir com alguma diretriz externa (cf. notas da entrevista com a Coordenadora 10).

Essa reflexão da Coordenadora 10 chama a atenção para um dos possíveis propósitos implícitos no trabalho colaborativo docente em contexto escolar, tendo em vista um contexto normativo que o coloca entre os deveres da profissão docente (tal como observámos no capítulo 1 da secção IV). Importa atentar para o facto de que, estando regulamentado como tal, não é incomum esperar que uma das primeiras finalidades que sejam associadas ao trabalho colaborativo seja o cumprimento de um normativo com força prescritiva, neste caso, do estatuto da carreira dos professores.

2.2.6 Fatores potenciadores e obstáculos

Ainda nas discussões em torno da categoria trabalho colaborativo, importou conhecer perspetivas das entrevistadas sobre fatores que poderiam fomentar e, por outro lado, obstaculizar relações colaborativas entre os professores. A esse respeito, são encontrados pontos sobretudo consonantes nas diferentes entrevistas, no sentido de que nenhum dos fatores indicados como um potenciador do trabalho colaborativo por uma Coordenadora foi simultaneamente apontado como obstáculo por outra. Sendo assim, encontramos um quadro geral que permite vislumbrar um conjunto de características institucionais e posturas profissionais relacionadas com obstáculos ou impulsionadores da colaboração docente no âmbito das instituições pesquisadas.

Segundo as Coordenadoras, entre as condições facilitadoras do desenvolvimento do trabalho colaborativo nas suas instituições está a concertação de horários entre os professores, de modo a criar contextos propícios à interação com os colegas nas diferentes agendas profissionais. Trata-se do aspeto mais referido entre as entrevistadas. Pelo menos oito delas citaram a compatibilização de horários como condição favorável, sendo, em casos pontuais (no discurso das Coordenadoras 2 e 3), essa concertação diretamente associada ao apoio por parte da direção da escola:

“Mas eu acho, não sei se acontece em alguma outra escola, mas eu acho que nós temos essa facilidade já há uns três ou quatro anos, já vem no horário marcado para toda a gente, todos os professores de inglês têm aquela hora, têm que reunir” (Coordenadora 2, Facil9);

“Embora a direção também tenha feito um esforço muito grande para nos deixar horas em comum, pelo menos a nível da língua portuguesa, [...] dos... anos em que estão a implementar os novos programas e tem havido um esforço muito grande por parte da direção nesse sentido” (Coordenadora 3, Facil14).

Importa ressaltar, nesses excertos, que o discurso das Coordenadoras em questão reforça a lógica disciplinar de atribuição e ocupação dos tempos extraletivos comuns aos professores, tal como discutimos no tópico 2.1.2 desta secção (organização e rotinas dos departamentos de línguas).

Em relação com a concertação de horários, condição colocada como necessária à promoção de oportunidades para que os docentes possam interagir entre si, encontramos ainda, na perspetiva das Coordenadoras 1 e 6, um planeamento preciso das atividades como fator que também poderia potenciar o trabalho colaborativo. Nesse contexto, a Coordenadora 1 confere ainda ênfase a funções de coordenação, no seu entendimento estreitamente associadas também a uma monitorização sistemática do andamento das atividades planeadas:

“Só que teria, de facto, para isso ser vantajoso, teria que ser muito bem coordenado. Porque ter isso tudo sem uma boa coordenação normalmente o resultado é um fracasso enorme [risos].

[...] E isso dá muito trabalho e as pessoas têm que realmente que... este trabalho [...] colaborativo que nós aqui no departamento estamos a fazer tem anos e portanto levou algum tempo a criar estes hábitos, esta rotina de, já no fim do ano, deixar o campo preparado para, logo no início do ano letivo, as tarefas serem distribuídas a longo, médio e curto prazo. [...]

Portanto, aí também devia ser feito um trabalho nestes moldes porque, se não, o que acontece é que se perde este tipo de trabalho é um trabalho que precisa de ser monitorizado permanentemente e sistematicamente. Portanto, se não for monitorizado através dos resultados dos alunos não [...] tem interesse porque é para os alunos que nós trabalhamos, não é?” (Coordenadora 1, Facil1 e Facil2).

Transparece, nas palavras da Coordenadora supracitada, a necessidade de existência de uma agenda decretada para o trabalho colaborativo, a ser cumprida e monitorizada ao longo do ano letivo. Neste ponto, verifica-se que, para a entrevistada, um fator de fomento do trabalho colaborativo no seu departamento repousaria no reforço de uma *cultura de colegialidade artificial* (Hargreaves, 1998), ou *cultura colaborativa burocrática* (Talbert & McLaughlin, 2002), pautada pela regulação externa, implementação, compulsoriedade e previsibilidade.

A constituição de grupos pequenos foi outro fator indicado pelas Coordenadoras 2 e 10 como potenciador do trabalho colaborativo no âmbito dos departamentos. Essa indicação vem ao encontro da configuração fragmentária identificada nos departamentos, configuração essa manifesta na subdivisão em grupos disciplinares/línguas ensinadas existente nessas unidades orgânicas intermédias. A Coordenadora 12, a esse respeito, defendeu na sua entrevista a organização pedagógica baseada em disciplinas, sendo a configuração ideal a existente antes da constituição dos departamentos, quando todas as disciplinas, segundo ela, tinham representação no conselho pedagógico (cf. notas da entrevista com a Coordenadora 12).

Destoando parcialmente do que era defendido pelas Coordenadoras 2, 10 e 12, a Coordenadora 13 defendeu a mais-valia da organização departamental, que agregou as línguas ensinadas na escola, especialmente as estrangeiras, mesmo admitindo a dificuldade de coordenar um agrupamento maior de professores. Ainda na sua perspetiva, o trabalho colaborativo seria ainda mais facilitado se todos falassem as *mesmas línguas*, o que, no contexto da sua entrevista significava a existência de entendimentos comuns sobre o que significa ensinar línguas:

“Este foi um dos benefícios dos departamentos, eu acho. É que [...] é uma aprendizagem do unir. Nós dantes nas escolas trabalhávamos por grupos. Era o grupo do português, o grupo de matemática, o grupo de ciências, o grupo de inglês, o grupo de francês. Ahm... e agora estamos reunidos em departamentos. Portanto, há grupos com muitos professores e o trabalho de coordenação e, às vezes, de colaboração é difícil de fazer. Mas delegamos e vamos reunindo. Mas relativamente às línguas, por exemplo, às línguas estrangeiras, que nesta escola antigamente ‘távamos muito de costas voltadas, eu acho que foi um ganho muito grande. E agora não há a barreira da disciplina. Não se nota agora a barreira da disciplina. E, quando há alguma coisa para fazer ou para trabalhar, todos, ‘sim, ‘tamos

disponíveis ou fazemos, sim, vamos reunir'. Portanto... mas, às vezes, se falássemos as mesmas línguas, era mais fácil" (Coordenadora 13, Facil13).

A constituição de departamentos multidisciplinares surge, na transversalidade dos discursos das coordenadoras, como um contexto de instauração de medidas de colaboração artificial no seio das escolas (tendo em consideração os parâmetros de Hargreaves, 1998 e de Talbert & McLaughlin, 2002). No entanto, percebemos, na fala da Coordenadora 13, o reconhecimento de que essas estruturas orgânicas intermédias podem facilitar o surgimento de entendimentos partilhados sobre o que seja ensinar (e aprender) línguas, a convergência conceptual de que falam Alarcão e Canha (2013) ao equacionar as características do que consideram ser uma colaboração genuína. No âmbito desta tese, encontramos, nas palavras da Coordenadora supracitada, um passo adiante, no sentido da construção de pontes entre as diferentes línguas no desenvolvimento de uma educação mais plural.

Um outro aspeto citado como potenciador do trabalho colaborativo entre professores foi apontado pela Coordenadora 5. Segundo a entrevistada, uma ajuda externa seria útil no sentido de lhe oferecer suporte e *credibilidade* no desenvolvimento da colaboração entre os professores do seu departamento. Essa intervenção externa, no seu ponto de vista, deveria vir no sentido de enfatizar a pertinência e a importância do trabalho colaborativo na melhoria das práticas em sala de aula, ressaltando-o não como uma agenda extra ao trabalho docente:

"Portanto, tudo o que vá dar um acréscimo significativo de trabalho, não. Mas se as pessoas vissem pertinência nisso e que isso estava, de facto, esses momentos que têm de estar em comum, se são pertinentes, eu acho que se as pessoas, se vissem aí uma aplicabilidade prática na melhoria das suas aulas, eu acho que sim. E isto também porque, por exemplo, quando nós, no primeiro ano, tivemos de trabalhar os novos programas havia muitas colegas que não tinham horário para isso e mesmo assim não faltaram a nenhuma sessão. Portanto, se as pessoas virem que, de facto, aquilo vai é importante para as suas aulas, eu acho que estão disponíveis" (Coordenadora 5, Facil21).

No tocante às posturas profissionais propícias ao trabalho colaborativo nos seus departamentos, as Coordenadoras 1, 2, 3, 6 e 9 são consonantes ao citar a abertura e a disponibilidade para esse tipo de trabalho. De acordo com a Coordenadora 6, a *vontade de fazer* apresenta-se como aspeto central para que as iniciativas tenham andamento, de um modo geral:

"E, depois, continuo a apostar, eu continuo a apostar nas pessoas. E, depois é o querer. É o querer e a vontade de fazer. Porque, mesmo com os constrangimentos, as pessoas são capazes de fazer" (Coordenadora 6, Facil25).

A Coordenadora 1 destaca ainda a importância de um conhecimento sobre os processos de funcionamento da escola e a abertura a um trabalho por metas:

"Ora bem, têm que ser profissionais que saibam... trabalhar por objetivos, por metas... que tenham um conhecimento científico seguro e, ao mesmo tempo, que tenham um... conhecimento a nível de

planificação e de trabalho de escola, conhecendo muito bem... devem conhecer como funciona a escola” (Coordenadora 1, Facil3).

Ainda neste âmbito, a abertura à mudança foi também referida como postura profissional propícia ao desenvolvimento de relações colaborativas. No discurso da Coordenadora 13, essa abertura surge associada a uma atitude de proatividade na construção do conhecimento, no quadro de uma atitude de pesquisa sobre o currículo de uma forma mais abrangente que a da própria disciplina ensinada:

“Há [...] aqui também [...] um aspeto muito importante que é o aspeto do conhecimento. Eu acho que esse é mobilizador também muito da atitude de abertura. Porque se eu não conheço, se eu não leio, se não me informo, se não conheço, eu não sei. Também não, não sei do que é que estou a falar ou não tenho possibilidade de ver outras coisas. [...] O facto de também nós percebermos, e isto também bate no conhecimento, claro, mas se eu souber o que é que o meu colega tem que fazer, se eu souber o currículo, digamos, se eu souber as grandes linhas ou grandes objetivos do ensino, [...] se eu não souber só da minha disciplina, se souber também das outras... [...] Se eu conhecer, se tiver essa curiosidade de saber também é mais fácil. Ahm... É mais fácil organizarmo-nos, é mais fácil discutirmos, é mais fácil questionarmos, fazer” (Coordenadora 13, Facil33).

É também nesse quadro que o *comodismo* surge como um dos obstáculos ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, na conceção dessa entrevistada (Coordenadora 13, Obst32).

No que diz respeito a outras posturas profissionais apontadas pelas Coordenadoras como inibidoras da colaboração docente, despontam, em primeiro lugar, atitudes pautadas pelo individualismo ou pela falta de abertura a esse tipo de trabalho (Coordenadoras 4, 5, 11 e 12). Trata-se de um dado expectável se se considerar que a abertura à colaboração representa a característica profissional mais fortemente realçada como propiciadora do desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Nessa mesma tônica, as diferenças entre modos de trabalho e entre entendimentos sobre o ensino de línguas foram outro aspeto referido pelas Coordenadoras 11 (Obst28) e 13 (Obst31) como obstáculos ao desenvolvimento de um trabalho concertado entre os professores. A par disso, a Coordenadora 5 reporta-se ainda ao obstáculo colocado pelo trabalho que se encerra nos diferentes grupos disciplinares que compõem o seu departamento:

“[...] é uma limitação porque neste momento nós trabalhamos no departamento e há coisas que fazemos em comum. Mas trabalhamos muito centrados nos grupos disciplinares, nos grupos de recrutamento” (Coordenadora 5, Obst17).

De acordo com a Coordenadora 10, esse trabalho fragmentado em diferentes grupos disciplinares seria potenciado pela inexistência de afinidades de origem, especificamente na conceção dos programas das diferentes línguas. Esses obstáculos situados a montante, na

sua perspectiva, não facilitariam um trabalho concertado e articulado entre os professores de línguas (cf. notas da entrevista com a Coordenadora 10).

Em certa medida destoando desta concepção, encontramos, neste estudo, conclusões diferentes. À luz da análise conduzida a programas de línguas (subcapítulo 2.2 da secção IV), destacamos marcas latentes de concertação entre os documentos analisados, sobretudo entre os que diziam respeito às línguas estrangeiras. Não deixamos de assinalar ainda que a possibilidade de serem estabelecidos diálogos entre as diferentes programações das línguas também dependerá da forma como os professores perspetivarem os programas, que conhecimento têm dos mesmos e que relevância atribuem ao desenvolvimento de um currículo integrado.

Um outro fator amplamente referido pelas coordenadoras como obstáculo ao trabalho colaborativo repousa em condições de trabalho com as quais os professores têm vindo a lidar, de acordo com as entrevistadas, sobretudo nos últimos anos. Fazem parte desse contexto a falta de tempo, sobretudo para reuniões informais com os colegas, associada ao aumento da carga de trabalho, das exigências e das atividades burocráticas da profissão docente:

“A maior, o maior constrangimento, muitas vezes, é o tempo. Ahm... outro tipo de constrangimentos, não temos. A escola tem [...] tentado proporcionar, ao máximo, a possibilidade de nos reunirmos. O facto dos coordenadores terem horas já é [...] muito bom. Suponho que, cada vez, tenham menos, não é? Mas, de qualquer maneira, o maior constrangimento que eu vejo é o tempo, porque todos nós temos responsabilidades enormes, cada vez maiores. E, às vezes, o tempo para reunirmos é muito pouco” (Coordenadora 4, Obst12);

“Depois era mais tempo. É o tempo [risos]. Eu acho que a grande dificuldade que nós temos é sobrecarga de, de burocracia, de horas p’ra isto, de horas pr’aquilo, que depois não nos deixa disponibilidade para... para essa parte que eu acho fundamental” (Coordenadora 9, Obst25);

“Mas nem sempre é possível [trabalhar interdisciplinaridade, desenvolver projetos comuns]. Porque já nos é exigida muita burocracia, muita análise de documentos, muita produção de [...] documentos, de pareceres e... depois o trabalho torna-se... o tempo torna-se mesmo escasso” (Coordenadora 11, Obst30).

Outros fatores apontados pelas Coordenadoras como inibidores do desenvolvimento da colaboração entre professores foram:

- a instabilidade do corpo docente e a dificuldade de integrar os novos professores nas rotinas do departamento [Coordenadoras 1 (Obst1) e 11 (Obst26)];
- a desmotivação dos alunos (cf. notas da entrevista com a Coordenadora 8); e
- a avaliação do desempenho docente como uma dinâmica burocrática, que traz desequilíbrios no ritmo de trabalho no âmbito do departamento (cf. notas da entrevista com a Coordenadora 10).

Em resumo, apresentamos no quadro seguinte os fatores contextuais que, segundo as Coordenadoras entrevistadas, potenciam/obstaculizam o trabalho colaborativo nos seus contextos:

Fatores que potenciam o trabalho colaborativo	Fatores que obstaculizam o trabalho colaborativo
<ul style="list-style-type: none"> - Concertação de horários entre os diferentes professores/política de atribuição de horas comuns na componente não letiva dos docentes. - Planeamento preciso das atividades do departamento. - Constituição de grupos pequenos. - Organização pedagógica baseada nas disciplinas vs. organização pedagógica em departamentos. - Construção de entendimentos comuns sobre o que seja ensinar línguas (“falar as mesmas linguagens”). - Intervenção externa, de modo a suportar e credibilizar o trabalho da coordenadora no sentido de sensibilizar os professores para a importância do trabalho colaborativo. - Abertura pessoal à colaboração. - Proatividade na construção de conhecimento, de um modo geral, e na procura de conhecer o trabalho desenvolvido pelos colegas, de modo específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidade de horários entre os professores. - Falta de tempo, associada ao aumento da carga de trabalho e das atividades burocráticas da profissão docente. - Trabalho encerrado nos diferentes grupos disciplinares que compõem o departamento. - Inexistência de afinidades de origem, na conceção dos programas das diferentes línguas. - Instabilidade do corpo docente das escolas. - Desmotivação dos alunos. - Dinâmica imposta pela avaliação do desempenho docente. - Falta de abertura a atividades colaborativas. - Diferenças entre modos de trabalho e entre entendimentos sobre o ensino de línguas. - Comodismo profissional.

Quadro 24: Fatores contextuais que potenciam/obstaculizam o trabalho colaborativo na perspetiva das entrevistadas

De um modo geral, identificamos uma tendência das entrevistadas em destacar fatores contextuais favoráveis à colaboração com base em exemplos existentes nos seus departamentos, especialmente no tocante à atribuição de horas comuns na componente não letiva dos professores e à existência de colegas abertos a dinâmicas consideradas colaborativas. Os fatores contextuais que obstaculizam, por outro lado, tendem a ser indicados de forma mais genérica, menos implicada em situações concretas, quase sempre incidentes sobre o contexto da profissão docente de um modo geral.

Nos pontos que incidem sobre uma reflexão a respeito das regras de organização dos departamentos, um merece destaque por implicar o foco deste estudo. Trata-se do ponto que diz respeito à organização pedagógica que está na base dos departamentos, fator que dividiu as opiniões de algumas das Coordenadoras entrevistadas. Ao passo que duas delas

(Coordenadoras 5 e 13) sinalizaram uma visão favorável à articulação horizontal entre as diferentes disciplinas de línguas, uma interação proposta pela constituição departamental, pelo menos duas outras (Coordenadoras 10 e 12) manifestaram-se a favor de uma organização pedagógica de base estritamente disciplinar, tal como anteriormente referimos. Apesar de encontrar na primeira perspetiva um contexto favorável ao seu desenvolvimento, a educação em línguas plural enquanto um projeto de trabalho colaborativo docente pode acabar por se desvanecer face à prevalência da segunda perspetiva, que se alimenta e se confirma na organização e nas rotinas dos departamentos pesquisados.

Uma outra observação final, que não pode deixar de ser feita, diz respeito ao contexto atual da profissão docente, reportado pelas entrevistadas como obstáculo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas. Esse assunto constitui um dos pontos em análise no subcapítulo seguinte, dedicado a temas que emergiram das entrevistas.

2.3 As línguas na escola e a profissão docente na contemporaneidade

No decorrer das entrevistas realizadas, foram frequentes as ocasiões em que as Coordenadoras, ao desenvolverem respostas às questões que iam sendo colocadas, reportavam-se a temas que não estavam previstos na agenda de discussão previamente elaborada (e exposta no roteiro de questões disponível no Anexo I). Pela transversalidade que assumem nas entrevistas, merecem destaque passagens das entrevistas em que as Coordenadoras expõem concepções que guardavam sobre as línguas em contexto escolar e lançavam perspetivas sobre os desafios da profissão docente na atualidade. Observámos que esses temas mereciam relevância no processo de análise que agora conduzimos, uma vez que, mesmo não previstos, e mesmo abordados, muitas vezes, em tom de desabafo por parte das entrevistadas, ajudam a lançar luz sobre questões relacionadas com a educação em línguas nas escolas.

2.3.1 Visões sobre as línguas em contexto escolar

Ao longo das entrevistas, foram registados alguns apontamentos que as Coordenadoras iam introduzindo sobre as línguas, em geral, e também as que eram objeto de ensino e aprendizagem nas suas respetivas organizações escolares.

No tocante às línguas em geral, encontramos alguns excertos que destacam a importância do conhecimento linguístico na formação integral dos sujeitos. Nesse âmbito, as Coordenadoras tenderam a oferecer destaque ao caráter formativo das línguas, de um modo

geral, ainda que, no seu discurso, tenham tentado demarcar espaços para as que denominam estrangeiras e para a *língua materna*:

“[...] as línguas estrangeiras dão-nos de facto uma abertura... uma amplitude de visão do resto do mundo e isso é muito importante e eu acho que os alunos [...] beneficiam bastante disso. Porque eu acho que eles tomam conhecimento não só com a língua, mas com a cultura dos países; lhes dá realmente uma abertura importantíssima [...] e lhes dá um enriquecimento total como pessoas, que é o que nós procuramos, a nível de ensino, como é evidente. Portanto, serem, aceitarem a diferença de uma outra maneira” (Coordenadora 1, Img1);

“eu acho que as línguas têm uma diferença relativamente às outras disciplinas muito grande. Encerra um património cultural muito grande e [...] tem também um aspeto ou um peso muito importante na formação das pessoas. [...] Mas também não [...] [se pode deixar de] ir buscar este aspeto formativo e o aspeto cultural e, logicamente, então nas línguas estrangeiras o aspeto da cidadania e da... de abertura ao outro, não é, do perceber o que é competência plurilíngue e pluricultural nas línguas estrangeiras e também na língua materna” (Coordenadora 13, Img11).

O departamento de línguas e os professores de línguas, por extensão, surgem, nesse contexto, com destaque particular, uma vez que figuram como estrutura e atores responsáveis pela promoção do conhecimento das línguas:

“eu acho que nós, das línguas, sentimos que temos um poder muito grande nas escolas. E [risos] [...] um poder no sentido de, um poder transformador muito grande nas escolas. [...] Porque nós trabalhamos com as palavras e com o poder que a palavra pode ter... [...] a importância que as palavras têm... para o bem e para o mal... e como é que através das palavras se pode transformar as coisas e porque se ensina... [...] de desenvolve o espírito crítico, que se ensina a olhar p’ras coisas sob pontos, sob pontos de vista diferentes... porque [...], de facto, nós temos, eu acho que nós nas línguas temos e, e... pronto, e um bocadinho mais na língua portuguesa, mas que nas outras também, de outra forma [...]” (Coordenadora 5, Img3);

“Mas eu penso que o departamento de línguas em todas as escolas deveria ter um papel extremamente importante porque a língua é um veículo de comunicação e as pessoas gostem ou não gostem [...]” (Coordenadora 6, Img5).

Para além dessas considerações, identificámos também excertos que permitem aceder a algumas imagens sobre as línguas no contexto das organizações escolares cujas coordenadoras de línguas foram inquiridas. Nesse sentido, encontramos um estatuto não questionado do português como língua materna (Coordenadoras 1 e 6), língua do currículo e das aprendizagens (Coordenadoras 1, 6, 9), que escapa a uma visão de facilitismo com que os alunos encaram, na perspetiva dos professores, a aprendizagem das outras línguas:

“[...] as línguas são vistas, não o português, mas as estrangeiras, com um certo grau de facilitismo, que nós tentamos contrariar através, por exemplo, dos critérios que são seguidos à risca, através das planificações que têm que ser cumpridas e que estão... vão sendo acompanhadas regularmente no caso de haver atrasos” (Coordenadora 11, Img10).

Nesse excerto a Coordenadora não refere os motivos que, no seu entendimento, levam a língua portuguesa a não ser encarada com postura de facilitismo por parte dos alunos. No entanto, pode estar tácita a ideia de que o português tenha a sua importância confirmada por ser a língua de instrução da escola e, ao mesmo tempo, uma das disciplinas

centrais nos exames externos aos alunos (cf. análise realizada na seção IV). Infere-se também que as demais línguas, não tendo o mesmo estatuto, vêm-se na necessidade de combater a perspectiva de facilitismo com que são encaradas por meio do controle rígido da sua gestão didática.

Sobre as demais línguas da escola, encontramos ainda o inglês associado ao mundo do trabalho [cf. notas da entrevista com a Coordenadoras 8 e Coordenadora 11 (Img9 e Img10)], o francês como língua de menos prestígio (Coordenadora 11, Img9 e Img10) e o alemão como “aquela língua esquisita, que [...] ninguém entende” (Coordenadora 11, Img10). Essas imagens vêm a confirmar os resultados do estudo de Schmidt e Araújo e Sá (2006) sobre o discurso escolar sobre o alemão.

Essas imagens, no seu conjunto, são similares às que foram encontradas na análise aos programas das línguas [ponto e) do tópico 2.2.2 da seção IV], sobretudo no que diz respeito ao português, consagrado como língua da escola, e ao inglês, língua global, associada ao mundo do trabalho. É de se notar ainda, por fim, que esses estatutos associados a essas duas línguas se refletem também nos grupos disciplinares cuja representação se mostra mais evidente entre as 13 coordenadoras entrevistadas (cf. Quadro 21).

2.3.2 A profissão docente na contemporaneidade

Relacionadas com este tópico estão passagens em que as entrevistadas expõem perspectivas sobre fatores de um macro contexto que se estavam a refletir na forma como a profissão docente era sentida nas escolas. Nessa categoria, observam-se sobretudo desafios colocados por alterações normativas que impunham diferentes dinâmicas às organizações escolares e pela consolidação de um contexto em que se aumenta a prestação de contas e em que se vivencia uma menor valorização do trabalho dos professores.

Entre as alterações normativas destaca-se a entrada em vigor dos então novos programas de português para o ensino básico (no ano letivo 2011/2012 para o 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos, de acordo com a Portaria do MEC n.º 266/2011, de 14 de setembro). Tal como foi possível constatar, essa situação foi impulsionadora de dinâmicas nos departamentos de línguas, particularmente no que diz respeito à atribuição de espaços e tempos de trabalho na componente não letiva dos professores de português e ao desenvolvimento de ações de formação interna em alguns dos contextos inquiridos. A par disso, também a entrada em vigor das alterações impostas pelo acordo ortográfico da língua portuguesa, ratificado em 2008

pela Assembleia da República Portuguesa (cf. Resolução da Assembleia da República n.º 35/2008, de 29 de julho), foi um dos aspetos citados por uma das entrevistadas:

“Portanto, como houve uma, uma mudança muito grande na introdução dos programas, com o novo acordo ortográfico e há um trabalho muito sistematizado a fazer nesse sentido, eu dividi um pouco o trabalho com a minha colega que faz subcoordenação” (Coordenadora 1, ContProf1);

“Tem sido muito difícil... pensar em coisas novas. Porque é assim, nós tínhamos, tivemos, no primeiro ano em que eu fui coordenadora, foi um ano complicado porque eu estava a acabar o mestrado e, simultaneamente, entrei numa formação dos novos programas o ano todo, uma formação pesada. Portanto, que era, eu ia ter formação e depois tinha que replicar aqui na escola a formação, portanto junto dos colegas. Não deu assim, muito, p’ra trabalhar mais. No segundo ano nós continuamos com a formação [...]. Demos a formação aqui mais... portanto, continuamos a replicação de uma forma mais formal” (Coordenadora 9, ContProf20).

Um outro ponto que despontou na transversalidade das entrevistas foi o modelo de avaliação do desempenho docente. Esse tema, que foi alvo de reflexão entre os condicionantes do trabalho colaborativo nas escolas (discutidos no tópico 2.2.6 desta secção), foi alvo também de reflexão direta por parte de, pelo menos, quatro Coordenadoras (2, 6, 10 e 12). No discurso das mesmas, trata-se de uma dinâmica sem sentido (Coordenadora 2, ContProf4), provocadora de uma anti-naturalização das relações interpessoais (Coordenadora 6, ContProf13), baseada em um processo moroso, exigente e que cria situações delicadas do ponto de vista interpessoal (cf. notas das entrevistas com as Coordenadoras 10 e 12). A esse respeito, uma dessas entrevistadas explicitou características de um novo contexto que a avaliação do desempenho docente veio a criar, na sua perspetiva:

“Nós estávamos, não tínhamos uma cultura de [...] avaliar o nosso trabalho, não é? Ahm... não havia, pronto. É uma discussão que na verdade toda a gente tem que avaliar, toda a gente tem que dar satisfações do seu trabalho. [...] E é isso que as pessoas vão demorar tempo para digerir até, até que eu espero que entre na normalidade, mas nestes anos próximos a coisa não vai ser fácil porque apanha muita gente... desprevenida. Os que estão quase em final de carreira, que não estavam habituados, os que estão em início de carreira, que se sentem inseguros e não se sentem preparados também para dar conta daquilo que estão a fazer porque estão numa fase de, pronto, consolidação de... de muita coisa, não é? Pronto, eu espero que daqui a uns três, quatro anos as coisas... porque penso que este processo de avaliação é irreversível. [...] E, portanto, as pessoas vão ter que se habituar que têm que ter que dar satisfação do seu trabalho” (Coordenadora 6, ContProf15).

Um sentimento de desvalorização do trabalho dos professores foi um outro tema levantado por algumas entrevistadas. Associado a uma perceção generalizada de que o trabalho docente é cada vez mais absorvente, com exigências acrescidas, que vão para além da sala de aula, registamos um contexto de mal-estar na profissão, que transparece em excertos como os que se seguem:

“O que me aborrece... nos últimos tempos é, de facto, a quantidade de trabalho burocrático que, cada vez mais, temos que realizar, que não é trabalho com os alunos propriamente, porque é disso que eu gosto, e cada vez menos tempo. Mas isso, não há volta a dar, não é? Não há maneira de... enfim podermos ter mais tempo para realizar as tarefas” (Coordenadora 4, ContProf6);

“Não estão, [os professores] não estão de todo disponíveis [para iniciativas que impliquem acréscimo de trabalho] porque o que temos é demasiado absorvente. [...] [E]u acho que não estamos a centrar, neste momento nas escolas, não estamos a centrar o nosso trabalho naquilo que é essencial, que é o trabalho de sala de aula. Acho que centramos o trabalho noutras coisas e falta tempo para centrar aí no trabalho de sala de aula” (Coordenadora 5, ContProf8);

“É mesmo humanamente impossível, com tudo o que nos é exigido hoje em dia, nós conseguirmos trabalhar mais, trabalhar noutros moldes porque é sempre... o que nos é pedido, p’ra serem cumpridos os prazos, nós temos [soa o sinal da escola] sempre prazos por cumprir, e é... é muito difícil cumprir esses prazos e conseguir, às vezes, abordagens mais às pinceladas porque, em tão pouco tempo que nos é dado a nível de escola, não conseguimos realmente desenvolver os conteúdos de forma mais aprofundada [...]” (Coordenadora 11, ContProf24);

“Os professores também têm, na escola de hoje, têm uma vida muito ocupada e muito difícil. E a sociedade está muito em cima de nós a nos pedir contas de tudo. Começando pelo português, que tem exame e, portanto, não é? E a disponibilidade que nós tínhamos antigamente para desenvolver outro tipo de projetos... não é... não é a mesma de hoje e os professores ‘tão muito mais cansados; passam muito mais tempo na escola; somos muito mais professoras do que professores e as professoras são mães, são donas de casa, são uma série de coisas... Portanto, há... há um trabalho acrescido, digamos, que é pedido às mulheres” (Coordenadora 13, ContProf26).

O tempo, em todos esses excertos, afigura-se como recurso escasso e como parâmetro para o investimento em novos projetos. Face a esse quadro, verificou-se a tendência para reforçar uma postura de cumprimento de diretivas, pouco aberta a novos projetos ou iniciativas que implicassem mudanças nos departamentos:

“Não vejo grande valorização [por parte do MEC]. Portanto, a nossa preocupação é, de facto, fazer melhor, fazer bem, todos em conjunto, mas sem... ahm... pretensões a grandes coisas porque... porque não há qualquer compensação. Até estamos a ser penalizados constantemente. Portanto, de facto, os miúdos são uma prioridade e... mas todo o trabalho burocrático, todo o trabalho que se pode evitar, evita-se mesmo por uma questão opcional [sobre não ter interesse em dinamizar um projeto para o seu departamento]” (Coordenadora 3, ContProf5).

Esses relatos vêm ao encontro de resultados de estudos realizados pelo projeto *Teachers Exercising Leadership* (TEL)³⁸, que objetivava, de um modo geral, desenvolver o profissionalismo dos professores portugueses por meio do exercício da liderança. Para tal configurou-se como uma das propostas do projeto realizar uma análise do contexto político para o desenvolvimento da liderança, o que permitiu uma compreensão de realidades que contornam o exercício da docência nas escolas portuguesas.

Entre as principais conclusões do projeto TEL, está a constatação de que houve, sobretudo nos últimos anos, uma *intensificação e burocratização do trabalho docente*, que se verifica nas constantes referências ao aumento do volume de trabalho, à pressão de prazos e às excessivas tarefas burocráticas que retiram tempo à preparação de aulas por parte dos professores que participaram nos estudos (Flores, Ferreira & Parente, 2014). Aliada a isso,

³⁸ Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência: PTDC/CPE-CED/112164/2009) entre 2011 e 2014. Coordenação: Maria Assunção Flores (Universidade do Minho).

está a percepção corrente entre esses mesmos professores de que o modo como a avaliação do desempenho docente estava a ser implementada processava-se “[...] com uma excessiva carga burocrática e sumativa, fomentando um clima de tensão, conflitualidade, instabilidade e ressentimento entre professores e desincentivando as relações de partilha e de trabalho colaborativo” (Flores, Ferreira & Parente, 2014, p. 221).

Esses encontros de resultados vêm reforçar um quadro da profissão docente que exige atenção e cuidado sob pena de levar ao colapso do sistema público de ensino. Como se pode verificar, trata-se de uma situação que vem sendo sinalizada, em particular nos relatos coletados junto das Coordenadoras entrevistadas. Ter esse quadro em consideração mostra-se relevante no sentido de ajudar a compreender que possibilidades de concretização se colocam às iniciativas propostas na terceira fase deste estudo (secção VI) e, de modo geral, às iniciativas de pendor interventivo na área da educação.

3. SÍNTESE: QUE RETRATO DO TRABALHO COLABORATIVO NOS DEPARTAMENTOS DE LÍNGUAS DAS ESCOLAS?

O objetivo central desta secção foi caracterizar o trabalho colaborativo docente no quadro da educação em línguas, buscando especificamente: i) analisar espaços, tempos e atividades envolvidos na colaboração entre professores de línguas; e ii) identificar fatores que podem potenciar/obstaculizar essa colaboração. Face a esses objetivos e à verificada centralidade que assumem na organização pedagógica das escolas, os departamentos, de um modo geral, e os departamentos de línguas, de modo específico, despontaram como estruturas organizativas de interesse primário neste estudo.

Essa premissa foi reforçada no decorrer da revisão apresentada no primeiro capítulo. Tal como se pôde observar, os departamentos curriculares afirmam-se como unidades orgânicas de maior potencial de fomento de dinâmicas profissionais pautadas pela colaboração próxima entre professores, constituindo-se como primeiro quadro de referência no que diz respeito a conceções e práticas docentes (Huberman, 1993; Little, 1993; Lorente, 2006; Stodolsky & Grossman, 1995; Talbert & McLaughlin, 2002; Ward & Fisher, 2013). No entanto, também é patente a balcanização que essas estruturas imprimem à organização da escola, no sentido de estabelecer uma fragmentação baseada na constituição, entre professores, de diferentes subgrupos isolados entre si, de longa permanência e com dinâmicas de poder próprias (Hargreaves, 1998). Essa fragmentação interna das organizações escolares, segundo Hargreaves (1998), reforça (o) e é reforçada pelo

especialismo disciplinar, além de constituir um obstáculo à aprendizagem e mudança organizacional.

No contexto educacional português, a criação das estruturas departamentais veio a propor, para além de uma coordenação pedagógica vertical, entre professores de uma mesma disciplina, uma coordenação horizontal, verificada no agrupamento de professores de áreas de saber vizinhas. Reside, nessa última proposta de coordenação, um caráter de ineditismo (Albuquerque, 1998), que repousa em uma atenuação do peso disciplinar na organização pedagógica escolar e o reforço a uma visão interdisciplinar e mais global do ensino (Pereira, 2002).

Reverendo essas propriedades à luz da educação em línguas, encontrámos nos departamentos um contexto propício ao desenvolvimento de uma educação plurilingue como projeto de trabalho colaborativo docente. Com base nessa premissa, importou-nos explorar entendimentos correntes sobre o trabalho colaborativo docente e sobre as dinâmicas de interação entre os diferentes professores de línguas nesses contextos. Com esse propósito, conduzimos um conjunto de entrevistas com 13 coordenadoras de departamentos de línguas de organizações escolares pertencentes a três concelhos do distrito de Aveiro. Os principais tópicos de discussão incluíam questões incidentes sobre entendimentos a respeito do trabalho colaborativo docente e sobre dinâmicas que caracterizavam os departamentos de línguas.

Tratando-se de lideranças formalmente instituídas, é necessário ponderar, antes de tudo, que o discurso das coordenadoras entrevistadas representa um posicionamento político local, pelo que seria expectável que as respostas às questões assumissem contornos representativos de uma coletividade e, ao mesmo tempo, evitassem temas dissonantes do que as coordenadoras acreditavam ser as diretrizes das organizações escolares a que estavam afetas. Esse posicionamento era esperado sobretudo face à interpelação de elementos externos aos contextos inquiridos – as investigadoras responsáveis por este estudo.

Sem perder de vista essa ponderação, procedemos a uma análise de conteúdo das entrevistas, procurando ressaltar sobretudo informações concernentes a dois grandes eixos de abordagem. O primeiro eixo diz respeito a concepções relativas a dinâmicas e papéis que se fazem presentes nos departamentos de línguas e o segundo, a perspetivas sobre a colaboração docente que se desenvolve nesses contextos.

Ainda que o processo de categorização tenha se processado tendo em conta esses eixos, verificou-se que os conteúdos representativos da categoria *trabalho colaborativo* são fortemente marcados pelas dinâmicas que têm lugar nos diferentes departamentos, o que reforçou a importância de se iniciar a análise das entrevistas pelas dinâmicas

departamentais. Tais marcas foram sentidas, sobretudo, nos critérios seguidos nas interações entre os diferentes docentes dos departamentos cujas coordenadoras foram inquiridas, e nos espaços e tempos em que essas interações têm lugar. Nesse sentido, ao discursarem sobre trabalho colaborativo docente, as coordenadoras entrevistadas tenderam a se reportar ao trabalho que era realizado nos seus respetivos contextos departamentais. Uma explicação para esse facto pode se prender com o âmbito das entrevistas, que associava esses dois eixos temáticos e, sobretudo, com o estatuto das entrevistadas, coordenadoras de departamento de línguas, uma vez que foi nessa qualidade que foram contactadas para a realização deste estudo.

De todo modo, desponta da análise realizada às entrevistas a constatação de que é dentro da organização dos departamentos e nas rotinas que nele são processadas que se desenvolvem espaços e tempos de colaboração docente, neste caso em particular, colaboração entre professores de línguas. No entanto, cabe a questão introduzida neste capítulo: que retrato podemos fazer do trabalho colaborativo docente nos departamentos de línguas alvo das entrevistas?

De um modo geral, percebem-se no discurso das coordenadoras entrevistadas três grandes tendências a serem tidas em conta na abordagem a essa questão:

- A primeira tendência diz respeito às concepções manifestas sobre atividades consideradas colaborativas, que conferem destaque sobretudo às planificações conjuntas, circulação de ideias, materiais e métodos por meio de partilhas e à organização de eventos extraletivos. Esses resultados vêm ao encontro de investigações portuguesas sobre o trabalho colaborativo no âmbito dos departamentos curriculares, que concluem que a troca de materiais e a planificação conjunta configuram-se como a manifestação mais aparente da colaboração (Abelha, 2005, 2011; Pereira, 2002);
- A segunda revela-se nos espaços e tempos ocupados pelas dinâmicas consideradas colaborativas, sobretudo espaços formais de reuniões, permitidas pela atribuição de horários comuns na componente não letiva dos professores, e outros, fora da sala de aula. Apenas em uma das organizações escolares, a Instituição 3, se observou a promoção de aulas conjuntas por parte de docentes da mesma disciplina;
- A terceira e última tendência, enquadradora das demais, revela a existência de um trabalho colaborativo institucionalizado, previamente decretado, que reforça as tendências anteriores e nos confirma uma visão fragmentada da educação em línguas nas escolas.

Como se observou, essa manifestação fragmentária do ensino de línguas é reforçada pela constituição de subgrupos de professores a partir, sobretudo, do critério da língua ensinada. Em termos de organização interna dos departamentos, essa subdivisão tendeu a ser consagrada na constituição de subcoordenações em, pelo menos, 11 das 13 instituições em questão.

No cruzamento dos dados obtidos através das entrevistas, consolida-se uma noção de que, nos diferentes departamentos de línguas, subsistem dois grandes grupos de professores. Por um lado, um agrupamento constituído por docentes de português, com uma organização e uma agenda de prestação de contas próprias (avaliações sumativas externas anuais, desenvolvimento de novos programas no ensino básico, acordo ortográfico a implementar) e com espaços e tempos privilegiados de reunião (em pelo menos três das instituições pesquisadas). Por outro lado, professores de línguas estrangeiras, agrupados, em pelo menos seis das instituições alvo das entrevistas, sob uma subcoordenação única. Essa dualidade não deixa de reproduzir uma tendência já identificada na análise aos programas das diferentes línguas, tal como observámos no subtópico 2.2.2 da secção IV.

Esses resultados confirmam os de outros estudos portugueses particularmente voltados para uma análise do trabalho colaborativo docente ao nível de departamentos curriculares. Na transversalidade dos mesmos, constata-se uma balcanização interna das estruturas departamentais, fragmentação essa aparente na existência de subgrupos relativamente fechados de professores que lecionam uma mesma disciplina, sobretudo nos mesmos níveis de ensino (Abelha, 2005, 2011; Ávila de Lima, 2003; Gomes, 2002; Pereira, 2012; Rebelo, 2012). Esses resultados indicam a persistência de uma noção de que é nos subgrupos de base disciplinar que os professores percebem ter assuntos concretos, do cotidiano da sala de aula, para tratar uns com os outros, sendo o departamento uma organização mais abstrata, onde as relações de colaboração são mais artificiais.

Tendo em vista esse panorama, os dados analisados nesta secção permitem vislumbrar um papel de liderança departamental assumido pelas coordenadoras sobretudo em termos administrativos, de ligação privilegiada entre os professores do departamento e outras estruturas organizativas das escolas, especialmente o conselho pedagógico, e de registo e controle do trabalho docente. Não obstante em duas reflexões realizadas pelas Coordenadoras 5 e 13 se possa antever indícios de uma liderança curricular no seio dos respetivos departamentos, a transversalidade dos dados incidentes sobre as dinâmicas departamentais permite inferir que as lideranças curriculares, verificando-se nos contextos pesquisados, assim o seriam tendencialmente em relação às áreas disciplinares específicas/ línguas ensinadas. Isso quer dizer que, face à fragmentação interna verificada nos departamentos de línguas pesquisados, os subcoordenadores seriam potencialmente os

estatutos cujo perfil reúne mais condições para a assunção de papéis de liderança no que diz respeito a questões didáticas. Desta forma, e em resumo, mesmo que a existência organizacional dos departamentos seja mantida pela figura dos coordenadores, o sentido de coletividade associado a essa estrutura orgânica pode ser comprometido pela falta de identificação, por parte dos professores de diferentes línguas, com o grupo representado pela estrutura departamental como um todo.

Um aspeto não referido nas entrevistas, mas que, no nosso entender, é relevante para esta discussão, diz respeito à questão dos agrupamentos de escolas e à dispersão dos professores. No caso deste estudo, oito das coordenadoras entrevistadas lideravam departamentos de línguas de agrupamentos de escolas (Coordenadoras 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 12), ou seja, estruturas organizativas constituídas por docentes de diferentes escolas. Diante deste facto, seria ainda de se considerar a possibilidade de que, nestes casos, houvesse o desenvolvimento de um sentido de pertença diferente por parte dos professores, mais associados à escola onde se encontram afetos do que ao departamento que os agrega. No entanto, os dados recolhidos não permitiram uma discussão sobre essa matéria. Apenas se pode antecipar a possibilidade de que, face à dispersão dos professores, nessas organizações escolares se desenvolvesse uma noção mais abstrata de um departamento a agregar todos os professores de línguas.

A par de todas essas questões, é notório, na globalidade das entrevistas, um discurso favorável ao trabalho colaborativo. Para as coordenadoras, a concertação e horários entre os docentes e a abertura pessoal à colaboração são os fatores que mais podem potenciar o trabalho colaborativo nas suas instituições. Os obstáculos, por sua vez, estariam no reverso das condições propiciadoras: incompatibilidade de horários e falta de disponibilidade para participar em experiências ditas colaborativas. A esses obstáculos somou-se ainda um contexto da profissão em que se queixa da falta de tempo para o desempenho das tarefas inerentes à docência e, ao mesmo tempo, se lamenta a intensificação de uma agenda burocrática de prestação de contas (com destaque particular para a avaliação do desempenho docente). Esse contexto mereceu destaque no processo de análise aqui reportado, uma vez que foram frequentes as situações em que as entrevistadas fizeram alusão ao mesmo.

Conceções sobre as línguas na sociedade e em contexto escolar, em específico, também constituíram um polo temático de análise complementar. Ainda que não fizessem parte dos propósitos primários das entrevistas, a abordagem a esse tópico revelou-se uma mais-valia, no sentido de que permitiram pequenas incursões reflexivas sobre a forma como estatutos relacionados com as línguas são perspectivados nas escolas. Nesse particular, encontraram-se algumas imagens similares às analisadas nos programas de línguas,

sobretudo no tocante ao português, perspectivado como língua da escola, e ao inglês, língua associada às profissões. É de se notar que são essas duas línguas as que têm as respectivas disciplinas mais representadas na coordenação dos departamentos em questão (10 das 13 coordenadoras entrevistadas pertencem a, pelo menos, uma dessas áreas disciplinares).

Por fim, e tendo em conta os resultados discutidos nesta secção, cabe questionar: que caminhos se abrem para a educação plurilingue como projeto de trabalho colaborativo nos contextos pesquisados?

Para tentar abordar essa questão, e tendo em vista que está na fragmentação interna dos departamentos o maior obstáculo para tal projeto, situamos dois tipos de caminhos, um adaptativo e outro transformativo.

Pela via adaptativa a essa gramática organizativa, equacionar-se-iam projetos situados no âmbito das diferentes áreas disciplinares, a cargo de grupos de professores responsáveis por cada língua. Nesse cenário, abordagens didáticas plurais (Figura 1), a dar concretização à educação plurilingue, situar-se-iam encerradas no especialismo disciplinar, eventualmente permitindo a concretização de projetos pluridisciplinares, numa lógica de justaposição de diferentes áreas do conhecimento (Fourez, Maingain & Dufour, 2008), neste caso disciplinas de línguas.

Seguindo por uma via transformativa da gramática de organização fragmentada dos departamentos, os projetos assumiriam uma base interdisciplinar, manifesta na interconexão de diferentes disciplinas no desenvolvimento de projetos federadores (Fourez, Maingain & Dufour, 2008), a envolver os professores das diferentes línguas em torno de abordagens plurais às línguas e culturas. Alternativamente, essas abordagens plurais poderiam ser potenciadas pela instauração de princípios de coerência didática numa base mais alargada no tempo. Esses hábitos poderiam ser evidenciados na exploração de ligações entre diferentes línguas e/ou variedades linguísticas, no desenvolvimento de competências transversais, na harmonização de metalinguagens adotadas em diferentes disciplinas e na ênfase a componentes de linguagem partilhados por diferentes processos de aprendizagem.

Essa via transformativa demandaria, antes de mais, um trabalho sobre concepções a respeito do departamento de línguas, no sentido de realçar as possibilidades que abrem para o desenvolvimento de uma identidade de professor(a) de línguas acima das identidades associadas às áreas disciplinares específicas. Com isso, também necessitariam de ser objeto de atenção os estatutos diferenciados que são associados a diferentes línguas em contexto escolar, e aos docentes que se ocupam da lecionação das mesmas, de forma a possibilitar um trabalho concertado que conte com a participação equitativa das mesmas. Contudo, tal como vimos, esses caminhos são obstaculizados sobretudo pela forma como as línguas são valorativamente diferenciadas no currículo escolar e pelas condições estruturais e

organizativas dos departamentos de línguas, que não facilitam a interação entre professores de diferentes línguas, inclusive em atividades letivas.

Ainda na senda desta reflexão final, a próxima secção desenvolver-se-á em torno das possibilidades que professores de línguas encontraram para promover projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores de dinâmicas de colaboração docente nos seus respetivos contextos de trabalho.

VI.

A educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo em departamentos escolares

Nas secções anteriores, procurámos abordar, num primeiro momento (secção IV), linhas gerais que caracterizam o trabalho colaborativo docente no discurso de textos legais e o perfil do ensino de línguas em contexto escolar português. Num segundo momento (secção V), tivemos em consideração perspetivas de coordenadoras sobre a colaboração docente que tinha lugar nos departamentos de línguas que dirigiam, procurando delinear paralelismos entre a organização departamental das escolas e a forma como eram percebidas as possibilidades de interação profissional (em termos de espaços, tempos e atividades) nesse âmbito. Tendo em vista esse panorama e na perspetiva de projetos de educação em línguas, é nossa intenção discutir, neste momento, que caminhos são encontrados, nas dinâmicas departamentais das escolas, para o desenvolvimento de uma educação em línguas assumida como projeto de trabalho colaborativo docente.

Deste modo, a análise proposta nesta secção assume como objetivo central o analisar que espaços e tempos podem ocupar, nas dinâmicas dos departamentos curriculares, projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores do trabalho colaborativo docente. Dentro desse propósito, importou-nos identificar transformações projetadas/implementadas nos contextos para os quais se dirigiam, bem como resistências enfrentadas na condução de tais projetos. Para tal, partimos de conceções de professores a respeito do trabalho colaborativo docente no desenvolvimento de uma educação em línguas plural, didaticamente articulada, e a respeito das (im)possibilidades que esse trabalho encontra em contextos concretos de atuação.

Como se desenvolverá adiante, projetos desenhados no âmbito de uma Oficina de Formação constituíram a centralidade das análises propostas nesta secção. Nesse sentido, os capítulos que se seguem desenvolvem-se em torno da leitura que dos mesmos foi sendo realizada. No primeiro capítulo, são recuperados dados do contexto de emergência dos projetos, a ação de formação *Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*. Em seguida, são expostos os contornos e os resultados de um estudo de caso constituído no âmbito da mesma e que teve como recurso central o texto dos projetos elaborados pelos professores participantes na Oficina. Na sequência, estudamos a situação dos projetos nos contextos, tendo como referência o ano letivo em que se previa o arranque dos mesmos (2012/2013). Por fim, e em jeito de síntese,

apresentamos uma reflexão sobre *subversões/adaptações* que esses projetos procuraram imprimir ao conjunto de disposições que configuram uma *gramática* cujas regras observávamos nas secções anteriores.

1. CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DOS PROJETOS

Tal como expusemos na explicitação do desenho metodológico deste estudo, uma das fases desta investigação consistiu no estabelecimento de um contexto de pendor interventivo e formativo que tinha como principais finalidades: a) promover reflexão sobre os departamentos de línguas das escolas; e b) apoiar o desenvolvimento de projetos orientados para uma educação em línguas realizada de modo articulado, por meio da colaboração entre professores. Esse contexto tomou corpo no desenvolvimento de uma Oficina de Formação, intitulada *Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (CCPFC/ACC68778/2011), que teve lugar em sete sessões mensais entre janeiro e julho de 2012 (segundo semestre do ano escolar 2011/2012).

Considerando o perfil dos 13 participantes que concluíram a formação, verificou-se a constituição de um grupo heterogêneo no que diz respeito aos anos de profissão (cf. informações compiladas no Quadro 7, com uma amplitude temporal dos 5 aos 36 anos de profissão), tal como já referimos. Também é de se notar uma diversidade que se revelou nas pertenças disciplinares dos integrantes do grupo, constituído por quatro docentes de inglês, duas de inglês e alemão, duas de francês, dois de português e uma de espanhol e francês, além de duas professoras de 1.º ciclo do ensino básico afetas à Educação Especial. Importa sublinhar ainda a presença, entre esses participantes, de três coordenadoras (Coordenadoras 5, 11 e 13), todas elas informantes das entrevistas que foram objeto de análise na secção anterior.

Na transversalidade das atividades desenvolvidas no âmbito da Oficina acima referida, especificadas no subcapítulo 2.2.1 da secção III), estava um desafio que se traduzia na questão apresentada na sessão 2: “se tivessem que repensar o departamento na perspetiva de colaboração em educação em línguas, o que fariam?” (PowerPoint da sessão 2). Com essa questão, propúnhamos aos participantes o desenho de projetos colaborativos de educação em línguas que fossem contextualizados nos seus respetivos departamentos. Tais projetos, de acordo com as indicações oferecidas, seriam desenvolvidos a partir do ano letivo seguinte (2012/2013).

Face ao desafio lançado, os participantes auto organizaram-se em cinco grupos, cada um responsável pelo desenho de um projeto. No quadro que se segue, dispomos os planos desenhados, os seus autores e as instituições envolvidas.

Projetos	Autores	Instituições envolvidas
Projeto 1 – “Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e interdisciplinar” (P1)	Prof. A – inglês e alemão	Instituição 10
	Prof. B – inglês e alemão	
	Prof. C – português	Instituição 14
Projeto 2 – “Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?” (P2)	Coord. 13 – francês	Instituição 13
	Prof. D – inglês	Instituição 15
Projeto 3 – “Línguas inclusivas” (P3)	Prof. E – ensino básico (Ed. Especial)	Instituição 16
	Prof. F – ensino básico (Ed. Especial)	Instituição 17
Projeto 4 – “Partilhar e descobrir” (P4)	Coord. 5 – português	Instituição 5
	Coord. 11 – inglês	Instituição 11
	Prof. G – francês	Instituição 18
Projeto 5 – “Plataforma de colaboração” (P5)	Prof. H – espanhol e francês	Instituição 12
	Prof. I – inglês	
	Prof. J – inglês	

Legenda: Prof.: Professor(a) / Coord.: Coordenadora de departamento.

Quadro 25: Informações sobre os projetos elaborados na Oficina de Formação

No quadro exposto estão sombreados os contextos e/ou participantes que, de alguma forma, encontravam-se envolvidos na fase anterior, das entrevistas exploratórias às coordenadoras. Deste modo, para além das Instituições 5, 11 e 12, de onde provinham as Coordenadoras participantes na fase anterior, as Instituições 10, 12 e 13 também se fizeram representar por meio de professores que se inscreveram na Oficina.

Observa-se que o critério seguido para a formação dos grupos foi sobretudo o contexto de trabalho. Desta forma, colegas da mesma instituição permaneceram nos mesmos grupos. Em apenas um caso a área de ensino mostrou-se decisiva para a associação dos participantes em torno de um projeto. Trata-se do Projeto 3, contextualizado na Educação Especial e que tinha como foco duas escolas do Ensino Básico.

Importa pontuar ainda que os cinco projetos elaborados envolviam, na sua globalidade, as dez organizações escolares de proveniência dos seus autores. Com exceção do Projeto 5, elaborado para um contexto único, todos os demais assumiram versões contextualizadas para mais de uma instituição.

Esses projetos configuram-se dados centrais em análise nesta secção, oferecendo subsídios para uma compreensão sobre espaços e tempos encontrados por professores de línguas para o desenvolvimento de uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo. Com efeito, a partir desses documentos foi possível construir um quadro de

análise que incidia não apenas sobre os planos em si, mas também sobre perspectivas lançadas sobre os mesmos em reflexões individuais dos seus autores e em formulários de auto e heteroavaliação. A conjugar com esse quadro, foi possível ainda aceder a condições contextuais que enformaram a receção desses mesmos projetos e que delineou condições a partir das quais os mesmos foram concretizados, adaptados ou abandonados.

Procurando dar conta desse quadro, os próximos dois capítulos dedicar-se-ão ao desenvolvimento de duas dimensões de análise. No capítulo 2 estará em foco o estudo de caso constituído no âmbito da Oficina de Formação, que tem como epicentro a análise das dinâmicas projetadas pelos participantes para os seus contextos de trabalho. No capítulo 3, por sua vez, entrarão em discussão as condições de receção dos projetos nos contextos para os quais foram elaborados, tendo em vista o que se passou após o fim da Oficina de Formação, em julho de 2012, especificamente no ano letivo 2012/2013.

2. TRABALHO COLABORATIVO E EDUCAÇÃO PLURILINGUE NA PERSPETIVA DE PROJETOS DEPARTAMENTAIS

Tendo em vista as múltiplas possibilidades que se abriam a este estudo a partir da constituição de um contexto de pendor interventivo e a sua finalidade central de analisar possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente, procurámos limitar um foco de atenção e orientar para o mesmo os trabalhos de análise. Dessa forma, constituímos um caso a ser estudado no âmbito da Oficina de Formação, caso esse que definiu os seus contornos após o desenvolvimento da mesma. Tendo como referência central os projetos de educação em línguas elaborados, importou-nos analisar mais detidamente *o trabalho colaborativo docente como contexto de educação plurilingue em projetos para estruturas departamentais das escolas*.

Para esse efeito, consideramos cada um dos cinco projetos como uma unidade incorporada de análise, sendo que, para cada uma dessas unidades, foram considerados os seguintes dados:

- i) os textos dos projetos elaborados pelos participantes;
- ii) os formulários de auto e heteroavaliação desses projetos; e
- iii) as reflexões individuais escritas pelos autores em torno das perspectivas de concretização das ações planeadas.

Em cada um desses recursos foram analisadas diferentes dimensões, resultando no quadro explicitado a seguir:

	Dimensões em análise	Subdimensões em análise
i) Texto dos projetos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemática levantada; ▪ Objetivo(s); ▪ Atividades planeadas; ▪ Atores; ▪ Âmbito das atividades e contextos institucionais abrangidos; ▪ Leitura sobre os departamentos envolvidos; ▪ Perspetivas sobre a concretização dos projetos (potencialidades e obstáculos antecipados). 	-
ii) Formulários de auto e heteroavaliação [escala tipo Likert: insuficiente(s) / suficiente(s) / boa(s) / excelente(s)]	▪ Problemática levantada.	- Pertinência; - Relevância.
	▪ Estratégias de ação delineadas.	- Adequação ao contexto; - Leitura crítica do contexto.
	▪ Potencial de mobilização.	- Articulação entre os contributos dos participantes; - Estratégias/atividades para cativar pessoas; - Articulação entre disciplinas/ áreas disciplinares.
iii) Reflexões individuais escritas	▪ Perspetivas sobre a concretização dos projetos (potencialidades e obstáculos antecipados).	-

Quadro 26: Dimensões analisadas no estudo de caso constituído

As dimensões em análise dos textos dos projetos e das reflexões individuais escritas advêm dos tópicos constantes no Anexo V, correspondente a uma proposta de guião para a elaboração dos projetos distribuída pelos participantes da Oficina. No tocante aos formulários de auto e heteroavaliação dos projetos, foram selecionadas as dimensões que, no nosso entendimento, permitem aceder à leitura que os participantes realizavam sobre questões centrais dos projetos, a problemática dos mesmos, as estratégias e o potencial de mobilização (de pessoas e de áreas do conhecimento) que guardavam. Do resultado da análise ao conjunto de dados foi elaborado o Anexo Digital B, que compila os resultados da análise de conteúdo dos textos dos projetos e das reflexões individuais dos seus autores.

Em atenção ao exposto, os subcapítulos que se seguem apresentarão os dados relativos a cada projeto, abrindo lugar para uma síntese final.

2.1 Projeto 1 – “Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e interdisciplinar”

O Projeto 1, concebido pelas Professoras A e B, de inglês e alemão, e pelo Professor C, de português, assumiu como ponto de partida uma problemática que, segundo os seus autores, assenta na necessidade de mais articulação entre as áreas disciplinares que constituem os respetivos departamentos de línguas, de modo a promover uma educação plurilingue. No texto da proposta elaborada, lê-se:

“De facto, concluímos que a dinâmica destes subgrupos [disciplinares] ainda está um pouco minada por uma visão compartimentada das suas funções, havendo pouco espaço para a colaboração entre as diferentes áreas curriculares e para a criação de um ambiente (mais) plurilingue dentro dos departamentos e, por sua vez, de uma educação (mais) plurilingue nas escolas” (P1, Problemática 1).

É de se assinalar que, na perspetiva dos autores do projeto, preexiste um ambiente plurilingue nos seus contextos de trabalho, cabendo às atividades planeadas promovê-lo. Essa perceção é marcada pelo intensificador “mais”, assinalado entre parêntesis na transcrição anterior.

De modo a sintetizar as principais propostas dos autores do projeto em questão, introduzimos o quadro a seguir, construído a partir de informações centrais constantes no Projeto 1:

“Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e interdisciplinar”	
Objetivo central	Desenvolver ideias de trabalho articulado entre as línguas a partir da leitura extensiva de obras literárias, assumindo como referência os conteúdos constantes nos programas.
Atores	Professores de línguas (sob a liderança dos professores de português).
Âmbito das atividades	- Sala de aula; - Reuniões entre professores; - Atividades extraletivas, junto à comunidade escolar (eventualmente).
Contextos institucionais envolvidos	- Departamento de línguas da Instituição 10 – Escola Secundária com o 3.º ciclo do EB integrado (32 professores); - Departamento de línguas da Instituição 14 – Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos e Secundário (23 professores).

Quadro 27: B. I. do Projeto 1

No tocante aos atores a serem envolvidos nas atividades, ainda que esteja prevista a participação de professores de diferentes línguas, os autores do projeto consideram a liderança dos docentes de português, a ser concretizada na orientação das atividades. Sob esse ponto de vista, os autores consideram que “[...] é desta disciplina que deverão partir as primeiras coordenadas para o trabalho de colaboração dos outros professores”, havendo,

contudo, lugar para que possam surgir outras lideranças “[...] decorrentes de diversos fatores relacionados com as características pessoais dos intervenientes, com os contextos de implementação do projeto e com o tipo de atividades a desenvolver” (P1, Atores e papéis 1). De se notar que, na Instituição 10, havia a oferta educativa de, para além do português, alemão, francês e inglês. A Instituição 14, por sua vez, oferecia o espanhol, o francês e o inglês, além da língua portuguesa (cf. P1, Leitura sobre os departamentos envolvidos 3 e 5).

As atividades previstas pelo projeto incluíam quatro grandes linhas sequenciais de ação (cf. P1, Atividades planeadas, 3 e 4):

- Registo de expetativas e de experiências prévias dos alunos com trabalho articulado entre disciplinas (inquérito inicial);
- Trabalho em pequenos grupos, formados por professores de diferentes línguas, para planeamento da abordagem, em aulas de diferentes línguas, a obras literárias previstas no programa de português;
- Abordagem, em sala de aula, das atividades planeadas nos pequenos grupos;
- Avaliação do projeto por parte dos alunos (inquérito final) e balanço das atividades.

Tendo em vista o projeto que elaboraram, no elenco de pontos fortes e fracos que os autores identificam nos seus respetivos departamentos os obstáculos assumem maior explicitação, tal como se pode observar no quadro que se segue. Em relação a isso, verifica-se que os pontos fracos recaem sobretudo sobre condições organizativas dos departamentos, que, infere-se, obstaculizam oportunidades de interação entre os professores. A par disso, a dificuldade de serem realizadas articulações curriculares entre diferentes disciplinas, a problemática central identificada para o projeto em questão, é um tópico comum na coluna dos pontos fracos identificados para os dois departamentos envolvidos. Quanto aos pontos fortes identificados, ganham destaque as características do ambiente interpessoal dos contextos de trabalho.

	Pontos fortes	Pontos fracos
Departamento de línguas da Instituição 10	<ul style="list-style-type: none"> - Bom relacionamento entre os professores; - Sentimento de pertença à escola; - Motivação dos docentes para a inovação; - Experiência dos professores com projetos partilhados e com a colaboração em Oficinas de Formação; - Continuidade pedagógica; - Equipamento tecnológico; - Existência de um dia da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de horários comuns na componente não letiva para <i>trabalho formal</i>; - Ausência de reuniões formais de grupos de docência; - Sobrecarga de turmas/níveis; - Características particulares das turmas, que podem trazer constrangimentos às atividades; - Reduzida carga horária para a leção de línguas estrangeiras; - Programas desajustados à carga horária de leção;

		- Dificuldade na articulação de diferentes disciplinas.
Departamento de línguas da Instituição 14	- Abertura <i>para a partilha de saberes</i> ; - Política educativa em curso desenvolvida pela direção da escola (não especificada pelos autores).	- Diversidade na formação inicial dos professores; - Instabilidade do corpo docente; - <i>Clivagem</i> na relação entre diferentes ciclos de ensino; - Dificuldade na articulação entre diferentes disciplinas.

Quadro 28: Pontos fortes e fracos dos departamentos envolvidos no Projeto 1, na perspetiva dos seus autores
(fonte: P1, Leitura sobre os departamentos envolvidos)

Nesse panorama identificado pelos autores, será relevante analisar, posteriormente, que obstáculos e impulsionadores efetivamente concorreram para o desenvolvimento/não desenvolvimento das atividades planeadas.

Prosseguindo a leitura do Projeto 1, mostra-se relevante analisar apreciações que os seus autores (autoavaliação) e os colegas (heteroavaliação) fizeram a respeito das ideias projetadas, no sentido de perceber posicionamentos tomados em relação a potencialidades de concretização das mesmas nos contextos para os quais foram pensadas. Para o efeito, seleccionámos três dimensões para analisar sob o ponto de vista desses diferentes atores: a problemática levantada; as estratégias de ação delineadas e o potencial de mobilização do projeto. Para cada uma dessas dimensões importou recolher as leituras que sobre as mesmas foram realizadas, tendo como base uma escala de Likert em cinco pontos, que estabelecia as seguintes valorações qualitativas: insuficiente(s), suficiente(s), boa(s) e excelente(s).

No total, foram recolhidos um (1) formulário de autoavaliação, que foi tomado como registo da apreciação dos três autores do projeto, e oito formulários de heteroavaliação.

Em relação à problemática levantada pelo projeto, verifica-se, em primeira análise, uma consistência entre a autoavaliação (Figura 11) e a heteroavaliação (Figura 12) no tocante às duas subdimensões em análise. Tanto a pertinência quanto a relevância das questões levantadas pelo projeto são valoradas, de modo geral, como “boas”. Na apreciação realizada pelos colegas de formação é possível observar uma amplitude maior no que diz respeito às valorações, o que permite notar que, sob o ponto de vista da heteroavaliação, a *relevância* da problemática recebe valorações qualitativas superiores à *pertinência* que a mesma teria para os contextos para os quais se dirigiam, os departamentos de línguas das Instituições 10 e 14.

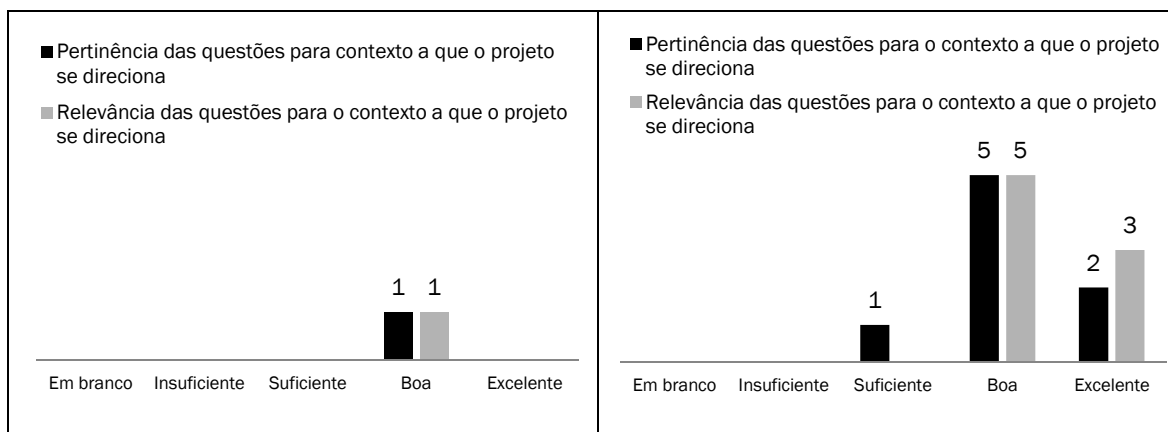


Figura 11: Problemática – P1 (autoavaliação)

Figura 12: Problemática – P1 (heteroavaliação)

É de se ressaltar a possibilidade de os autores terem evitado a autoavaliação pela valoração máxima, “excelente”, por alguma reserva em relação à situação avaliativa na qual se enquadrava o preenchimento dos formulários. Essa possibilidade é ainda mais realçada quando se observa que, para a dimensão “estratégias”, a avaliação manteve a mesma valoração (Figura 13).

Quanto à dimensão estratégica do projeto, a heteroavaliação mostra-se distribuída entre as valorações “suficiente”, “boa” e “excelente” (Figura 14).

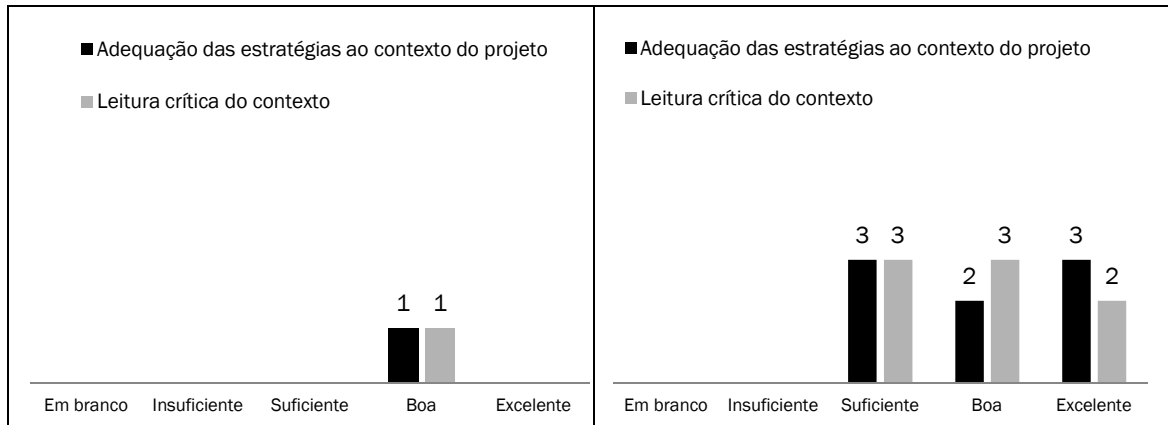


Figura 13: Estratégias – P1 (autoavaliação)

Figura 14: Estratégias – P1 (heteroavaliação)

Também é de se ressaltar o possível viés criado pela situação de avaliação entre pares, na qual se pode criar um ambiente de não afrontamento, em que as valorações tendem a assumir valores médios por defeito. Essa observação assume relevo quando se analisam os conjuntos de gráficos respeitantes à heteroavaliação de todos os projetos, em particular do Projeto 1, neste momento em foco.

No tocante ao potencial de mobilização, os autores do projeto o classificam tendencialmente no extremo “bom”/“excelente” (Figura 15). Consideram “boas” as estratégias para cativar pessoas para o projeto e “excelentes” as articulações propostas entre

os contributos dos diferentes participantes e entre as diferentes disciplinas envolvidas. Essa qualificação máxima pode ser explicada pela proposta central do projeto, que recai no desenvolvimento coletivo, em nível de departamento, de um conjunto de propostas de trabalho articulado entre as línguas, tendo como referência a leitura extensiva de obras literárias e outros conteúdos constantes nos programas das diferentes disciplinas envolvidas.

Sob o ponto de vista dos colegas que avaliaram o projeto, por sua vez, o potencial de mobilização assume valorações centradas no nível “bom”, sobretudo no que diz respeito às subdimensões relacionadas com as estratégias para cativar pessoas para o projeto e com a articulação entre diferentes disciplinas (Figura 16).

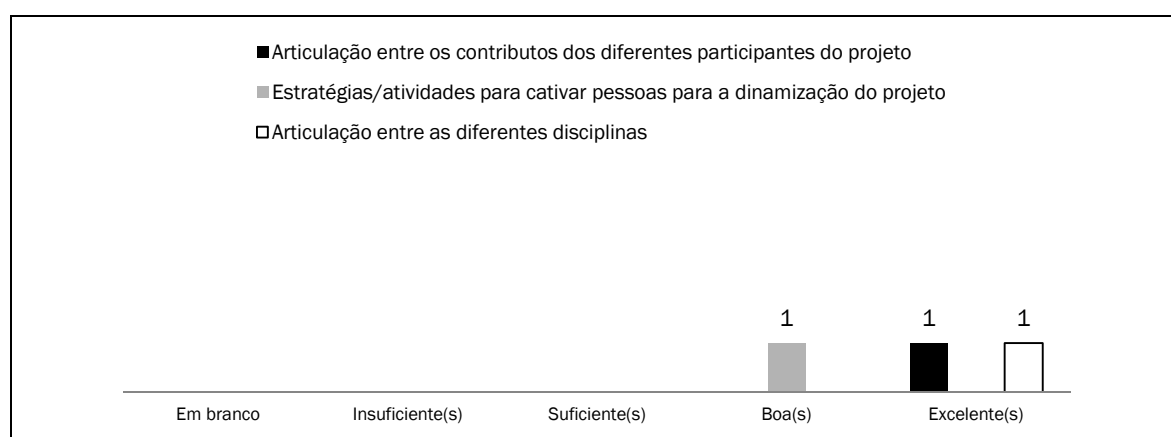


Figura 15: Potencial de mobilização – P1 (autoavaliação)

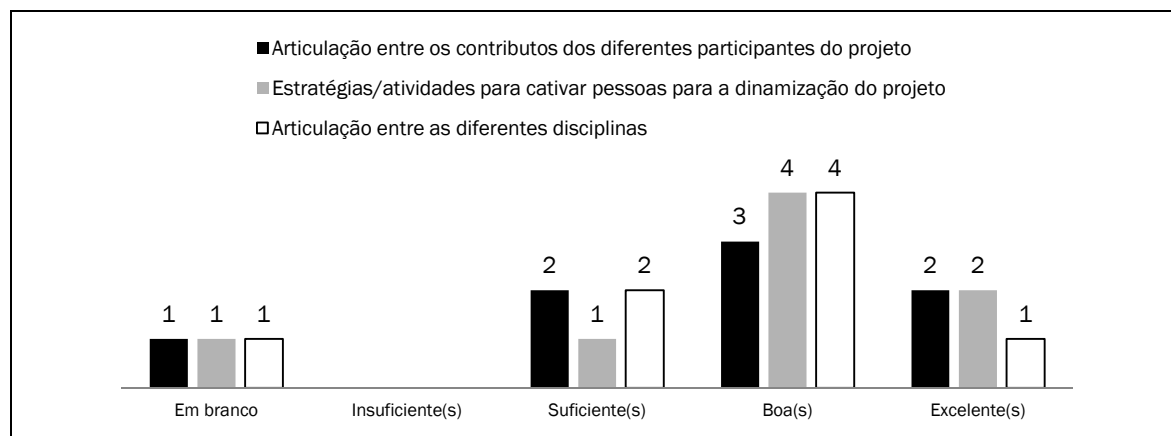


Figura 16: Potencial de mobilização – P1 (heteroavaliação)

É de se referir que, condicionantes à parte, a leitura focada dos resultados dos formulários de auto e heteroavaliação permitem aceder, desde logo, a perspetivas lançadas sobre as propostas documentadas nos projetos. Essa leitura ajuda, assim, a compreender possibilidades que se abrem para o desenvolvimento dos planos desde a sua conceção. No

caso dos formulários de auto e heteroavaliação, essas possibilidades podem ser lidas por meio das apreciações que os diferentes atores realizam dos planos desenhados.

Uma outra leitura dessas possibilidades advém das perspectivas sobre a concretização das atividades, que foram registadas no texto dos projetos e nas reflexões individuais escritas pelos seus autores. Sob esse prisma, encontramos, no texto do Projeto 1, o registo da perspectiva de que o mesmo não seja visto pelos professores como “uma sobrecarga, mas antes como uma alternativa mais rica e apelativa de lecionação dos conteúdos” (Proj1, Perspetivas sobre a concretização 1). Em acréscimo, os autores consideram que o projeto pode ser expandido para outras disciplinas para além do português e das línguas estrangeiras.

Como obstáculos, são antecipados, entre outros, condicionalismos organizacionais (espaços/tempos inexistentes para reuniões entre os docentes) e relativos a lideranças que se fazem necessárias para a condução do projeto:

“Temos consciência de que nem sempre é fácil motivar os professores para o desenvolvimento efetivo de trabalho colaborativo. Condicionalismos de ordem institucional como a falta de espaços/tempos de encontro ou problemas ao nível das lideranças são talvez os mais frequentes, mas a resistência à mudança e a falta de tradição de caminho em conjunto, podem também oferecer entraves a este objetivo de maior cooperação” (P1, Perspetivas sobre a concretização 3).

Nas reflexões escritas pelos autores do projeto, registamos expetativas que se prendem com uma *génese de mudança* (Reflexão da Professora A, Perspetivas sobre a concretização 1) assente na colaboração entre professores de diferentes línguas em torno de *“[...] projetos interdisciplinares, que aproximem os elementos dos nossos departamentos em função de objetivos comuns e para os quais concorram conteúdos das várias línguas”* (Reflexão do Professor C, Perspetivas sobre a concretização 10). Ainda no registo das expetativas, a Professora A vislumbra o potencial do Projeto 1 para o desenvolvimento profissional dos intervenientes, uma vez que, no seu entendimento, o mesmo propunha a abertura a novas práticas, a troca de ideias e a procura de soluções em dinâmicas de autorreflexão e aprendizagem conjunta (cf. Reflexão da Professora A, Perspetivas sobre a concretização 2).

Em relação aos alunos, a mesma Professora espera que os benefícios possam se traduzir no estabelecimento de ligações entre diferentes conteúdos em prol de uma educação mais plural a partir das línguas (cf. Reflexão da Professora A, Perspetivas sobre a concretização 2). A Professora B, por seu turno, espera que a mais-valia do projeto possa ser concretizada na sensibilização dos alunos para a aprendizagem articulada dos saberes, para o trabalho colaborativo e para a educação plurilingue, concorrendo para uma escola mais aberta à diversidade linguística e cultural (cf. Reflexão da Professora B, Perspetivas sobre a concretização 6).

Quanto aos desafios antecipados, os autores citam questões que se prendem com a origem do projeto, não associada a um cargo de coordenação instituído e a falta de tempos comuns na componente não letiva dos professores de diferentes línguas (Reflexão da Professora B, Perspetivas sobre a concretização 7). Para além desses constrangimentos, a instabilidade do corpo docente do departamento é um outro fator citado pelo Professor C na sua reflexão escrita (Perspetivas sobre a concretização 11), questão presente também na reflexão da Professora B, transparente na preocupação de não vir a ser colocada na mesma escola no ano letivo de arranque do projeto (2012/2013) (cf. Reflexão da Professora B, perspetivas sobre a concretização 7). Trata-se de situações que, infere-se, limitam o arranque e a sustentabilidade de iniciativas colaborativas, que necessitam de investimento de tempo para serem consolidadas.

Um outro desafio emergente das reflexões recai na dificuldade de mobilizar pessoas em torno de lógicas de trabalho diferentes das consideradas habituais, sem que estas sejam tomadas como uma agenda extra no fazer docente. Esse desafio toma forma na seguinte passagem extraída da reflexão da Professora A:

“Contudo, é em grupos de nível e em sede de Conselho de Turma que os dinamizadores da ideia têm o seu desafio maior, pois terão que levar os seus colaboradores a interiorizar as mais valias [sic.] das propostas apresentadas, por vezes antecipando e refutando as resistências expectáveis de quem tradicionalmente entende o trabalho articulado e cooperativo como uma sobrecarga e um entrave ao cumprimento da ‘sua’ disciplina” (Reflexão da Professora A, Perspetivas sobre a concretização 1).

Com efeito, e tendo em vista os resultados discutidos nas secções anteriores, dinâmicas de trabalho que contrariam uma *gramática* organizativa da escola, com a qual os seus atores encontram-se habituados, representam um esforço de cariz *subversivo* que demanda a captação de pessoas para que sejam efetivadas. Nesse âmbito, os projetos desenhados podem trazer, em si, um potencial transformador dos contextos para os quais se direcionam, ou, por outro lado, um potencial adaptativo à *gramática* de organização desses mesmos contextos. E encontrar atores que os acolham e subscrevam poderá depender do entendimento que os mesmos guardam das vantagens/desvantagens de quebrar rotinas de trabalho estabelecidas ao longo do tempo ou de mantê-las sob a roupagem de dinâmicas tidas como inovadoras.

Essa reflexão sobre a necessária mobilização de pessoas enquadra-se num dos desafios antecipados pelos autores do Projeto 1 entre as perspetivas da sua concretização. No entanto, efetivamente, trata-se de uma consideração que pode ser estendida às propostas documentadas nos demais projetos, tal como se observará mais adiante.

2.2 Projeto 2 – “Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?”

O Projeto 2, elaborado pela Professora C, de inglês, e pela Coordenadora 13, de francês, constrói-se sobre uma problemática que se define, em linhas gerais, pelas seguintes questões lançadas na sua justificação:

“Neste sentido, algumas questões se nos colocam: Como [sic.] contrariar uma cultura profissional de acomodação? Como contribuir para a transformação de crenças, hábitos e formas assumidas de trabalho? Como contribuir para quebrar o isolamento físico do exercício da prática de cada um?” (P2, Problemática 5).

No entendimento das autoras, havia, nos seus contextos de trabalho, a manutenção de dinâmicas colaborativas corporativistas fechadas, que se constituíam um empecilho para a renovação de práticas. Nesse quadro, persistia uma *“falta de diálogo entre as várias línguas”* (P2, Problemática 4) e, apesar da colaboração que se verificava nos seus departamentos, *“[...] o desempenho em sala de aula continua[va] a ser uma prática muito solitária”* (P2, Problemática 4). Em atenção a esse estado de coisas, as autoras tiveram a intenção de elaborar um projeto fundador, de sensibilização para questões relacionadas com o trabalho colaborativo docente e o seu potencial para a instauração de dinâmicas de aprendizagem profissional conjunta, neste caso específico relacionadas com questões pertinentes para o ensino de línguas.

De modo sintético, o quadro seguinte apresenta as principais informações que delineiam a proposta do Projeto 2:

“Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?”	
Objetivos centrais	<ul style="list-style-type: none">- Contribuir para a construção de conhecimento profissional docente em torno de perspetivas relacionadas com o plurilinguismo e a revisão que imprime a práticas docentes sedimentadas ao longo do tempo nas instituições envolvidas;- Reorganizar o trabalho docente, a nível dos departamentos de línguas, à luz da colaboração entre pares na tomada de decisões e na construção de conhecimento sobre a profissão.
Atores	<ul style="list-style-type: none">- Instituição 13 - professores de inglês, francês, espanhol e português língua não-materna;- Instituição 15 – professores de inglês e francês.
Âmbito das atividades	<ul style="list-style-type: none">- Reuniões entre professores (“sessões plenárias de trabalho” e planificação de atividades para a sala de aula);- Aulas conjuntas (<i>team teaching</i>);- Aulas abertas (cossupervisão).
Contextos institucionais envolvidos	<ul style="list-style-type: none">- Departamento de línguas da Instituição 13 – Escola Secundária com o 3.º ciclo do EB integrado (28 professores);- Departamento de línguas da Instituição 15 – Agrupamento de escolas (1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB) (7 professores).

Quadro 29: B.I. do Projeto 2

Quanto aos atores a serem envolvidos no projeto, é de se realçar a circunscrição das atividades aos professores de línguas estrangeiras, apenas. Essa circunscrição, que deixa de fora os professores de português, não foi justificada pelas autoras do projeto, mas pode ser inferida pelo facto de essas autoras serem, elas próprias, professoras ocupadas da lecionação de línguas estrangeiras (inglês e francês). É de se ponderar, contudo, o estatuto de uma delas, coordenadora de departamento, o que, à partida, abriria espaço para que fossem pensadas dinâmicas a envolver todos os professores desse mesmo departamento.

Uma outra inferência poderia ancorar-se num dos resultados deste estudo, a que se chegou com base na análise aos programas das línguas e das entrevistas às coordenadoras de departamento, no qual se registam dinâmicas que tendem a autonomizar as línguas estrangeiras (e os seus professores), por um lado, e a língua portuguesa (e os seus professores), por outro. Dado esse panorama, as autoras do Projeto 2, ao observarem essa subdivisão interna nos seus contextos de trabalho, podem ter optado por rentabilizar apenas as sinergias existentes entre as línguas estrangeiras, não abraçando o desafio de incluir a língua portuguesa e os seus docentes nas atividades projetadas.

De se referir que, na leitura apresentada sobre os contextos de implementação do projeto, a Instituição 13 apresentava, na sua oferta educativa de línguas estrangeiras, o espanhol, o francês e o inglês. A Instituição 15, por seu turno, ofertava o francês e o inglês (cf. P2, Leitura dos departamentos envolvidos 7 e 9).

Quanto às atividades do Projeto 2, verificam-se pontuais variações na forma como eram previstas para cada instituição envolvida. No entanto, essas atividades podem ser sintetizadas nos seguintes pontos (cf. P2, Atividades planeadas 5 e 6):

- Desenvolvimento de sessões de trabalho (análise de práticas, pesquisa e reflexão partilhada sobre textos orientadores do ensino de línguas estrangeiras e que versam sobre metodologias de trabalho colaborativo);
- Planificação e condução de aulas ou atividades a desenvolver de forma colaborativa (*team teaching*/aulas abertas);
- Balanços/reflexões conjuntas sobre as dinâmicas desenvolvidas;
- Eventual auscultação dos alunos sobre as atividades do projeto em sala de aula, por meio de um inquérito por questionário.

Neste âmbito, importa sublinhar uma consistência entre as informações fornecidas pela Coordenadora 13 na sua entrevista e a caracterização da problemática central deste projeto que ajudou a construir. Essa consistência se revela particularmente na leitura que a Coordenadora expressa sobre a existência, no seu departamento, de práticas corporativistas, fechadas à inovação de práticas no âmbito da educação em línguas (para mais detalhes, consultar tópico 2.1.3 da secção V). Essa mesma observação se confirma no inventário de

pontos fracos que identifica no seu departamento, tendo em vista o projeto que elaborou (cf. Quadro 30, a seguir).

Outro ponto fraco identificado, desta vez em relação ao departamento de línguas da Instituição 15, prende-se com a composição e estrutura do mesmo. De acordo com as informações apresentadas na leitura do contexto de desenvolvimento do projeto, os docentes do departamento encontravam-se subdivididos em função dos níveis de ensino (P2, Leitura dos departamentos envolvidos 10). Nesse sentido, havendo duas professoras de inglês no agrupamento, uma dedicava-se ao 2.º e a outra ao 3.º ciclo de escolaridade. Para além disso, a oferta de francês como a segunda língua estrangeira no 3.º ciclo era assegurada por apenas uma professora. Com base nessa lógica, a *falta de comunicação entre as línguas* e a *falta de disponibilidade para partilhar saberes* foram apontados como pontos fracos no desenvolvimento do projeto desenhado.

Quanto aos pontos fortes, ganham relevo, assim como no Projeto 1, características do ambiente interpessoal dos departamentos envolvidos. A par disso, citam-se ainda a existência de espaços e tempos que permitem a reunião dos professores (Instituição 13) e a experiência com atividades implicando trabalho articulado entre docentes. Uma esquematização mais detalhada pode ser consultada no quadro que se segue.

	Pontos fortes	Pontos fracos
Departamento de línguas da Instituição 13	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo docente estável, fator que contribui para <i>estreitar relações pessoais e profissionais</i>; - Professores proativos, comprometidos com a aprendizagem dos alunos, envolvidos em dinâmicas de trabalho em equipa; - Existência de espaços comuns de trabalho no horário dos professores; - Experiência do departamento na planificação e desenvolvimento de projetos/ações que incorporam o plano de atividades da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proatividade docente pouco rentabilizada na renovação de práticas, para <i>arriscar outras metodologias que não as tradicionais</i>; - Inexistência, entre os professores, de hábitos de reflexão e de <i>curiosidade científica</i>, o que leva a reprodução de práticas, a instalação de rotinas profissionais e a resistência à mudança.
Departamento de línguas da Instituição 15	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de dinâmicas de articulação entre ciclos, no que diz respeito aos conteúdos da disciplina de inglês; - Bom ambiente relacional entre os docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de apenas uma professora de inglês e de francês por ciclo, o que ocasiona <i>falta de comunicação entre estas línguas</i> e <i>pouca disponibilidade para partilhar saberes</i>.

Quadro 30: Pontos fortes e fracos dos departamentos envolvidos no Projeto 2, na perspetiva das suas autoras
(fonte: P2, Leitura dos departamentos envolvidos)

De modo semelhante ao estudo realizado ao Projeto 1, importou-nos analisar apreciações que os participantes da Oficina de Formação fizeram a respeito das ideias planeadas no Projeto 2. Nesse sentido, recolhemos e tratámos os questionários de auto e heteroavaliação e, neste momento, discutimos as avaliações realizadas às três dimensões que selecionamos para discussão em cada projeto: problemática levantada, estratégias de ação e potencial de mobilização.

No total, foram recolhidos um (1) formulário de autoavaliação, tomado neste estudo como registo da visão das duas autoras sobre o projeto que elaboraram, e dez questionários de heteroavaliação.

Numa leitura transversal sobre a autoavaliação (Figuras 17, 19 e 21), observa-se que as autoras optaram por classificar dimensões do seu projeto, quando o fizeram, com a valoração qualitativa “boa(s)”. Trata-se de uma avaliação mediana, não totalmente consonante com a que se observou na compilação das respostas registadas nos formulários de heteroavaliação.

Nesse sentido, em relação à problemática abordada pelo Projeto 2, tanto sob o ponto de vista da sua pertinência quanto da sua relevância para os contextos visados, a apreciação dos pares recaiu, sobretudo, sob o extremo “excelente” (Figura 18).

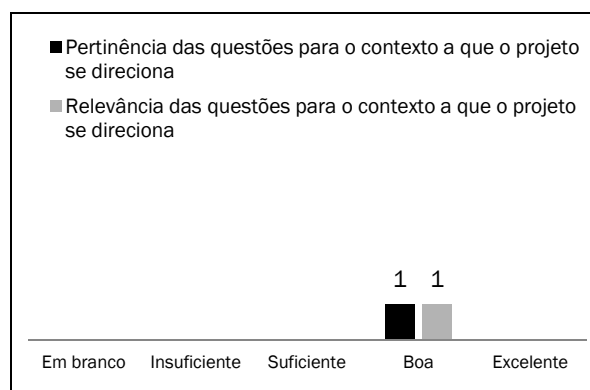


Figura 17: Problemática – P2 (autoavaliação)

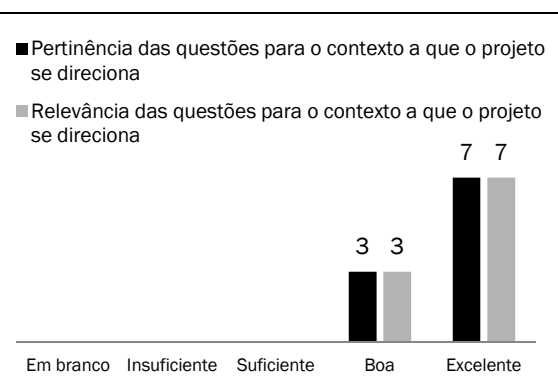


Figura 18: Problemática – P2 (heteroavaliação)

Observamos uma avaliação consistente com a que foi realizada sobre a dimensão estratégica do projeto (Figura 20):

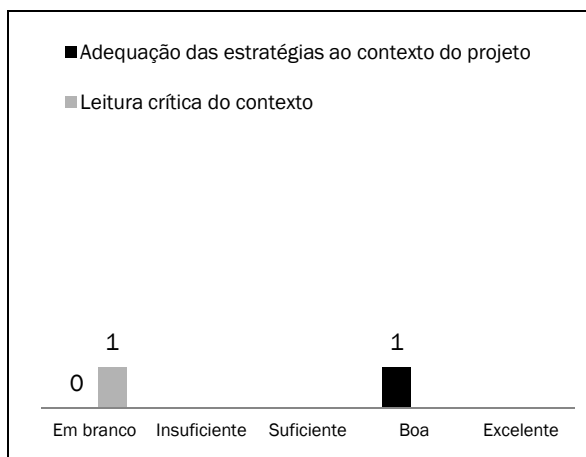


Figura 19: Estratégias – P2 (autoavaliação)

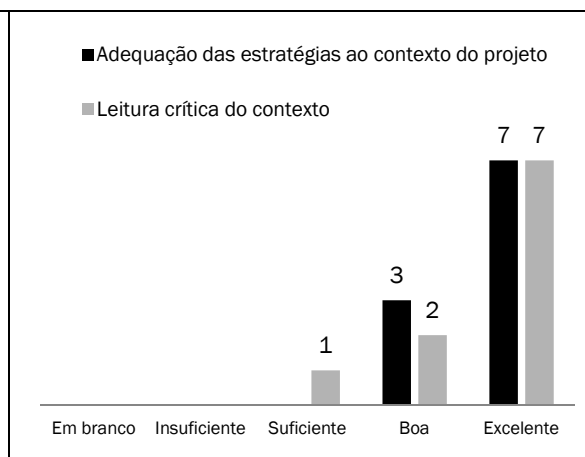


Figura 20: Estratégias – P2 (heteroavaliação)

E, de certa forma, com o potencial de mobilização do mesmo (Figura 22):

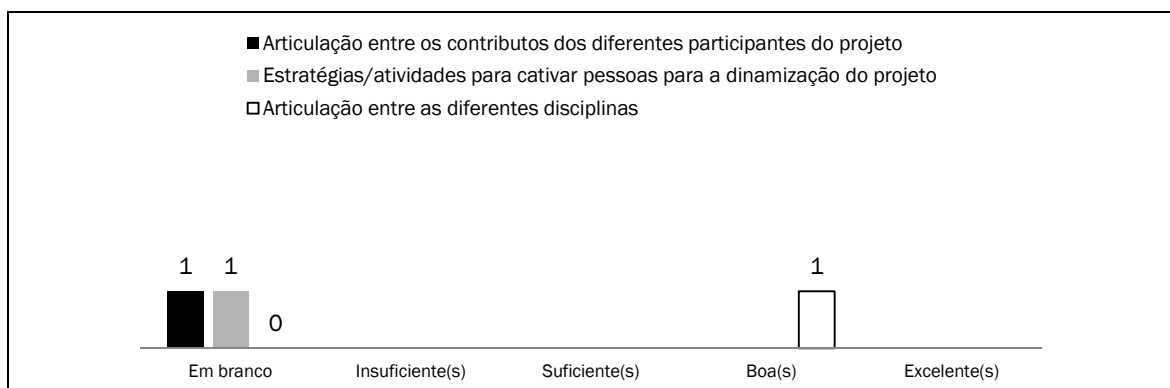


Figura 21: Potencial de mobilização – P2 (autoavaliação)

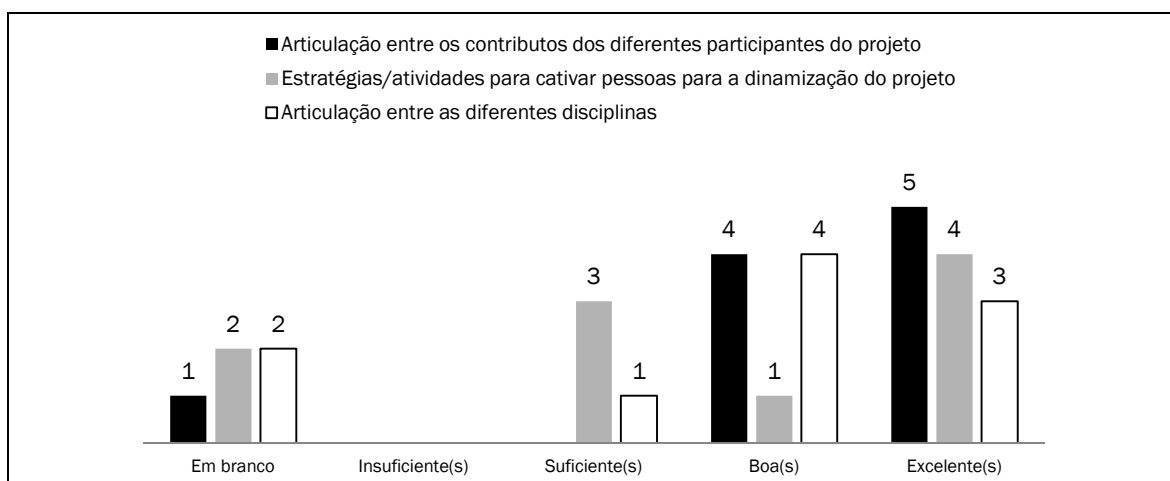


Figura 22: Potencial de mobilização – P2 (heteroavaliação)

É de se ressaltar, contudo, que, no âmbito da dimensão relacionada com o potencial de mobilização do projeto, o plano desenhado pela Coordenadora 13 e pela Professora D teve diferentes apreciações. Desta forma, a articulação entre os contributos dos diferentes

participantes do projeto recebeu avaliações que a situam entre “boa” e “excelente”, situação semelhante à observada no tocante à articulação entre as diferentes disciplinas envolvidas. Em contraste com essas subdimensões, as estratégias/atividades para cativar pessoas para o projeto surgiram com uma situação indefinida entre “excelente” e “suficiente”.

Face a esse panorama, o Projeto 2 mostra-se entre os mais bem avaliados pelos pares, o que revela uma leitura favorável sobre potencialidades do mesmo, tendo em conta as dimensões avaliadas. Ao mesmo tempo, essa leitura pode indiciar também possibilidades de concretização do mesmo nos contextos para os quais foi pensado sob a perspectiva dos diferentes avaliadores. No entanto, dado o contexto de projeção agora em abordagem, não se pode saber se os professores a serem envolvidos nas respectivas instituições visadas pensariam o mesmo.

Tratando especificamente das perspectivas de concretização registradas no texto do projeto, encontramos indicadores que se prendem com o escopo de promover a formação de um professor de línguas plural, assumindo os departamentos como espaços de desenvolvimento profissional, em que os professores podem assumir papéis de formadores uns dos outros (cf. P2, perspectivas sobre a concretização 5). Em termos de produtos, as autoras esperam que, com o projeto, sejam elaborados documentos que possam servir de guias para o ensino de línguas nas respectivas instituições, precisando, inclusive, a natureza dos mesmos:

“[...] espera-se que se construam alguns documentos orientadores do ensino, aprendizagem e avaliação das LE [Línguas Estrangeiras], nomeadamente: planificação por ciclo, atendendo a uma gestão curricular flexível e às metas de aprendizagem (decisão sobre articulação a dar aos conteúdos dos programas e sobre as prioridades do que ensinar, porquê e quando); reavaliação dos critérios de avaliação de acordo com as competências a desenvolver e formulação de níveis de desempenho para a avaliação das competências; elaboração de uma ‘lista’ de atividades possíveis para ensinar de acordo com as tarefas e as competências a desenvolver e de uma ‘tipologia’ de exercícios para avaliar as aprendizagens [...]” (P2, Perspetivas sobre a concretização 6).

Essas informações enquadram o Projeto 2 num nível de ação situado na didática formativa (Alarcão & Araújo e Sá, 2010), que se revela na proposta de ações de sensibilização para questões relacionadas com o ensino de línguas, no caso, estrangeiras, tendo em vista um trabalho mais articulado entre os professores.

Nos textos das reflexões escritas pela Coordenadora 13 e pela Professora D, são registradas expectativas situadas numa mudança de práticas no ensino de línguas que é ofertado pelas instituições envolvidas, mudança essa baseada na reconstrução do conhecimento profissional dos professores envolvidos. No discurso da Coordenadora 13, o projeto visa *alterar o pensamento dos professores*, uma transformação que passaria pela revisão do discurso didático-pedagógico partilhado pelos colegas de departamento e pela

valorização profissional que advém das oportunidades de aprendizagem conjunta que seriam criadas:

“Sem cair em repetições pelo que já foi dito nos outros textos, lembramos que o projeto, foi pensado com a finalidade de alterar o pensamento dos professores relativamente ao ensino, em geral, e ao ensino aprendizagem [sic.] das línguas, em particular, sendo que a estratégia a usar – implicar os professores na leitura, interpretação, discussão e tomadas de decisões sustentadas e partilhadas – dará, em princípio, algumas garantias de transformação; em primeiro lugar, relativamente ao domínio de um discurso didático e pedagógico partilhado coletivamente; em segundo lugar, sendo a aprendizagem potenciada pelas oportunidades de partilhar e aprender com os outros, este projeto constitui, também uma ocasião favorável a que cada um se sinta respeitado e valorizado profissionalmente, o que, a nosso ver, potencia a mudança” (Reflexão da Coordenadora 13, Perspetivas sobre a concretização 1).

A Professora D ainda acrescenta, como benefícios associados ao projeto, a expectativa de o mesmo vir a constituir uma mais-valia para os alunos, no sentido de *“usufruir de um melhor ensino das línguas”*, que lhes permitiria o desenvolvimento da competência plurilingue e uma consequente nova atitude face às línguas e às culturas (cf. Reflexão da Professora D, Perspetivas sobre a concretização 5). Em relação à escola, a mesma Professora defende que o trabalho colaborativo dos professores teria o potencial de lutar contra uma *escola tradicional*, e em favor de uma *escola reflexiva*, promovendo um *“maior diálogo entre as línguas e uma maior abertura à diversidade”* (cf. Reflexão da Professora D, Perspetivas sobre a concretização 6).

É nesta linha de pensamento que a Professora D antecipa, como obstáculo, o facto de se estar diante de uma escola ainda não preparada para a lógica de trabalho que se propõe no Projeto 2:

“Deparamo-nos com uma escola que ainda não sofreu alterações curriculares e que mantém [sic.] o seu modelo organizacional: continua o mesmo ideário de normativos e a escola continua assente numa pedagogia uniforme em que se inserem os mesmos conteúdos, a mesma extensão de programas, grelha horária semanal uniforme, cargas horárias impostas e pouco tempo para implementar novos ritmos” (Reflexão da Professora D, Perspetivas sobre a concretização 7).

Apesar de indicar constrangimentos organizacionais ao desenvolvimento das atividades previstas, esse excerto da reflexão escrita pela Professora D levanta a questão de qual seria o sentido da mudança nos contextos envolvidos no projeto. Seria necessário que a escola mudasse para que o projeto pudesse ter espaço e tempo de desenvolvimento? Ou a mudança desse estado de coisas e/ou da forma como é concebido fariam parte de um processo consequente do projeto? Essas questões assumem relevo quando conjugadas com outro obstáculo antecipado, *padrões tradicionais de trabalho*, pautados por uma *pedagogia transmissiva* e nos quais não há lugar para a colaboração (cf. Reflexão da Professora D, Perspetivas sobre a concretização 9). Na mesma senda estão resistências individuais, de

professores potencialmente participantes, às dinâmicas propostas pelo Projeto 2 (cf. Reflexão da Coordenadora 13, Perspetivas sobre a concretização 3).

Observa-se, aqui, um reforço a um obstáculo antecipado ao Projeto 1 e que encontra ecos nas preocupações dos autores dos demais projetos, como se verá adiante.

2.3 Projeto 3 – “Línguas inclusivas”

O projeto elaborado pelas Professoras E e F, “Línguas Inclusivas”, apesar de se situar no campo temático da educação em línguas, apresenta-se como a única proposta não totalmente voltada para um departamento de línguas. Trata-se de uma particularidade que pode encontrar justificação no perfil profissional das autoras, que, na altura, eram docentes do ensino básico dedicadas ao Ensino Especial. Tendo isso em conta, diferentemente dos demais projetos elaborados no âmbito da Oficina de Formação, o Projeto 3 traz como aposta o trabalho próximo entre o departamento de línguas e o de expressões, a que se encontram afetos os professores da Educação Especial.

A problemática de partida do projeto situa-se na identificação de uma lacuna na formação linguística de alunos com necessidades educativas especiais. Com base nessa constatação, as autoras propõem a criação de uma disciplina em que possam ser trabalhados blocos temáticos dedicados a línguas estrangeiras. Com base nessas informações, assim define-se a problemática de partida do Projeto 3:

“O nosso projeto passa pela criação de uma disciplina denominada Línguas Inclusivas, uma vez que, as crianças com NEE [Necessidades Educativas Especiais] que usufruem de um Currículo Específico Individual não têm qualquer formação em línguas [...].

O foco do nosso projeto serão os alunos com currículo específico individual uma vez que estes alunos não têm no seu currículo, na grande maioria das escolas do país, uma língua estrangeira, resumindo-se o seu contato, no ambiente escolar, com as línguas ao português funcional” (P3, Problemática 8 e 9).

Faz-se importante notar que, na elaboração da problemática, as autoras definem inicialmente a inexistência de oferta de qualquer formação linguística aos alunos com necessidades educativas especiais, aqui referindo-se à formação em línguas estrangeiras. De facto, conforme definem mais adiante, a lacuna existente prende-se com o contato educativo com as línguas estrangeiras, admitindo-se a possibilidade de existência de um trabalho com o português funcional.

Tendo em vista as principais propostas trazidas pelo Projeto 3, apresentamos o quadro a seguir, que compila informações concernentes ao objetivo central, os atores e contextos envolvidos pelas atividades planeadas:

	“Línguas Inclusivas”
Objetivo central	Promover acompanhamento e apoio a alunos com necessidades educativas especiais no desenvolvimento da competência linguística, tendo como referência uma educação plurilingue e intercultural.
Atores	- Professores de línguas (inglês, francês e espanhol); - Professores da Educação Especial; - Professores de educação visual; - Professor de informática.
Âmbito das atividades	- Sala de aula e espaços da escola – desenvolvimento da disciplina <i>Línguas Inclusivas</i> , a ser criada no âmbito do projeto; - Reuniões entre os professores envolvidos.
Contextos institucionais envolvidos	Departamentos de línguas e de expressões da Instituição 17 – Agrupamento de Escolas (1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB) (número de docentes não informado).

Quadro 31: B. I. do Projeto 3

No tocante aos objetivos do projeto, importa referir que as suas autoras documentaram, também, o objetivo de sensibilizar professores de línguas estrangeiras para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (cf. P3, Objetivos 20). Essa especificação situa o projeto igualmente ao nível da formação de professores, ainda que, pela ênfase que recebe no elenco de objetivos, essa dimensão surja como secundária.

Quanto aos atores convocados para o projeto, os professores de línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês) surgem como intervenientes coadjuvados pelos professores de Educação Especial. De acordo com as Professoras E e F, caberia aos docentes de línguas a “*identificação de blocos temáticos nas várias línguas*”, blocos temáticos esses que seriam ilustrados e informatizados, respetivamente, pelos docentes de educação visual e de informática (cf. P3, Atores e papéis 3). Em atenção a esse quadro, realça-se, também neste projeto, o envolvimento de apenas parte do departamento de línguas, o grupo de professores de línguas estrangeiras. O não envolvimento dos professores de língua portuguesa levanta a questão de que participação as autoras atribuíam ao português no desenvolvimento da competência linguística dos alunos com necessidades educativas especiais, o objetivo central do projeto que elaboraram.

É de se destacar ainda que, não obstante as professoras autoras do projeto representassem duas instituições distintas, Instituições 16 e 17 (ambas agrupamento de escolas), somente a última delas desponta como contexto de desenvolvimento das atividades planeadas. No texto do projeto não se encontra justificativa para tal, mas é possível inferir que, tratando-se de professoras contratadas (cf. Quadro 7), a escolha por apenas um contexto se relacionasse com a colocação assegurada da Professora F (afeta à Instituição 17) no ano letivo seguinte.

As atividades previstas consistiam em duas frentes de ação que, para serem concretizadas, contavam com um trabalho articulado entre professores do departamento de línguas e professores do departamento de expressões (cf. P3, Atividades planejadas 7):

- Criação da disciplina “Línguas Funcionais”, de carga horária semanal de seis tempos (fundamento legal no currículo específico individual, previsto no art. 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008);
- Identificação conjunta de estratégias e elaboração de um documento, a servir de orientação para metodologias de abordagem a características particulares de alunos com necessidades educativas especiais.

Na leitura das condições contextuais que enformam o projeto, as autoras reportaram-se somente ao grupo de professores de Educação Especial do agrupamento. Trata-se de uma organização à qual denominaram departamento de Educação Especial (cf. P3, Leitura dos departamentos envolvidos 13), ainda que, no texto do projeto, afirmassem que os professores de Educação Especial estavam afetos ao departamento de expressões (cf. P3, Leitura dos departamentos envolvidos 11).

Feita essa observação, passamos à análise dos pontos fortes e fracos identificados no contexto reportado pelas Professoras E e F, *O departamento de Educação Especial* (Quadro 32, a seguir).

Na leitura das autoras, os pontos fortes prendem-se com a estrutura em recursos humanos e materiais que podia ser rentabilizada para o projeto. Para além disso, consideram os resultados dos alunos um fator a ser tido em conta como um ponto forte do departamento cuja leitura apresentaram no texto do projeto.

Quanto aos pontos fracos, as autoras sublinham a condição em que se encontrava a maioria dos professores de Educação Especial. De um quadro de nove docentes, apenas três pertenciam ao quadro do agrupamento, sendo os demais professores contratados (cf. Leitura dos departamentos envolvidos 14). Ainda que as Professoras E e F não tenham desenvolvido as implicações desta observação para o projeto que desenharam, pode-se inferir uma condição que poderia comprometer a sustentabilidade do projeto ao longo do tempo – ou mesmo comprometer o seu arranque no ano letivo seguinte, dependendo do vencimento dos contratos com os professores temporários.

	Pontos fortes	Pontos fracos
<i>Departamento de Educação Especial da Instituição 17</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfatórios resultados escolares dos alunos, em particular dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter prolongado (NEECP); - Política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e de oferta educativa para alunos com insucesso escolar; - Existência de um centro de recursos em novas tecnologias da informação e comunicação; - Existência de profissionais especializados na sinalização, acompanhamento e apoio a alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Condição laboral em que se encontra a maioria dos professores de Educação Especial (contratação temporária); - <i>Baixa condição social</i> dos alunos.

Quadro 32: Pontos fortes e fracos do departamento de Educação Especial envolvido no Projeto 3, na perspectiva das suas autoras
(fonte: P3, Leitura dos departamentos envolvidos)

No sentido de estudar apreciações que os participantes da Oficina de Formação realizaram sobre o projeto “Línguas Inclusivas”, recolhemos e tratámos formulários de auto e heteroavaliação. Neste momento, à semelhança do que foi realizado na leitura dos Projetos 1 e 2, discutimos as avaliações realizadas às três dimensões selecionadas para o estudo que aqui se realiza: problemática levantada, estratégias de ação e potencial de mobilização.

Entre os formulários preenchidos, está um (1) de autoavaliação, considerado como registo das perspectivas das duas autoras, e nove de heteroavaliação.

Similarmente ao observado no Projeto 2, as autoras do Projeto 3 registaram autoavaliações situadas na menção qualitativa “boa(s)” para todas as dimensões aqui em questão (Figuras 23, 25 e 27). Essa avaliação, contudo, não coincidiu com a que foi registada pelos pares nos formulários de avaliação.

Em relação à problemática levantada pelo projeto, os colegas de Oficina avaliaram como excelente, sobretudo, a *pertinência das questões* levantadas para o contexto do projeto (6/9 respostas indicaram a menção qualitativa “excelente”). Contudo, no que diz respeito à *relevância da problemática*, as avaliações indicaram uma flutuação entre as menções qualitativas “bom” (4/9) e “excelente” (5/9) (Figura 24).

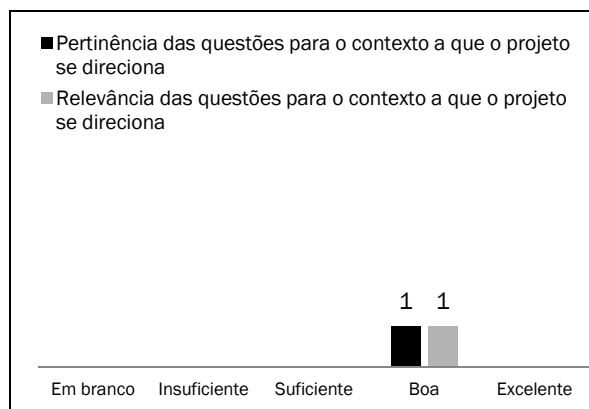


Figura 23: Problemática – P3 (autoavaliação)

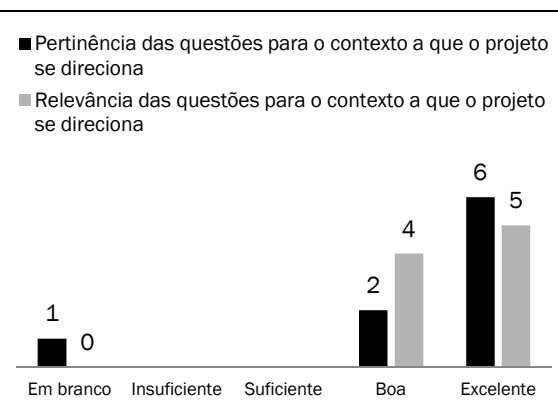


Figura 24: Problemática – P3 (heteroavaliação)

As estratégias também foram avaliadas pelos pares tendencialmente como excelentes, principalmente quanto à sua adequação ao contexto do projeto. A criticidade na leitura do contexto, de forma particular, recebeu avaliações que a situam entre as valorações qualitativas “bom” e “excelente” (Figura 26).

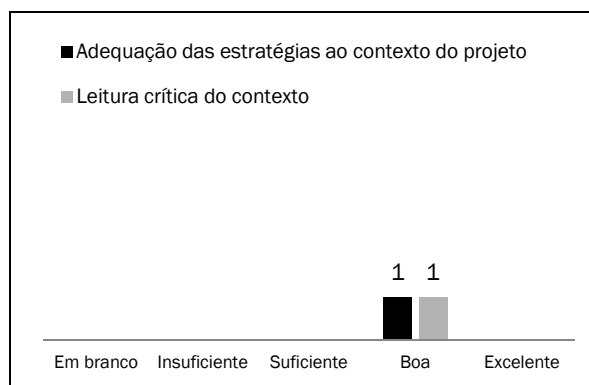


Figura 25: Estratégias – P3 (autoavaliação)

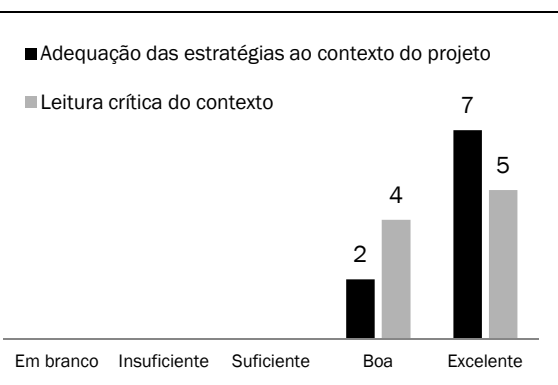


Figura 26: Estratégias – P3 (heteroavaliação)

O potencial de mobilização do projeto, na sua globalidade, foi avaliado pelos pares sobretudo como “bom” ou “excelente” (Figura 28). Nesse âmbito, verifica-se que a articulação entre os contributos dos diferentes participantes do projeto foi a subdimensão mais bem cotada pelos avaliadores, sendo considerado “excelente” pela maioria (6/9). As demais subdimensões concentraram-se entre as classificações “boa(s)” e “excelente(s)”, ressalvando uma avaliação “suficiente(s)” atribuída às estratégias/atividades pensadas para cativar pessoas para o projeto.

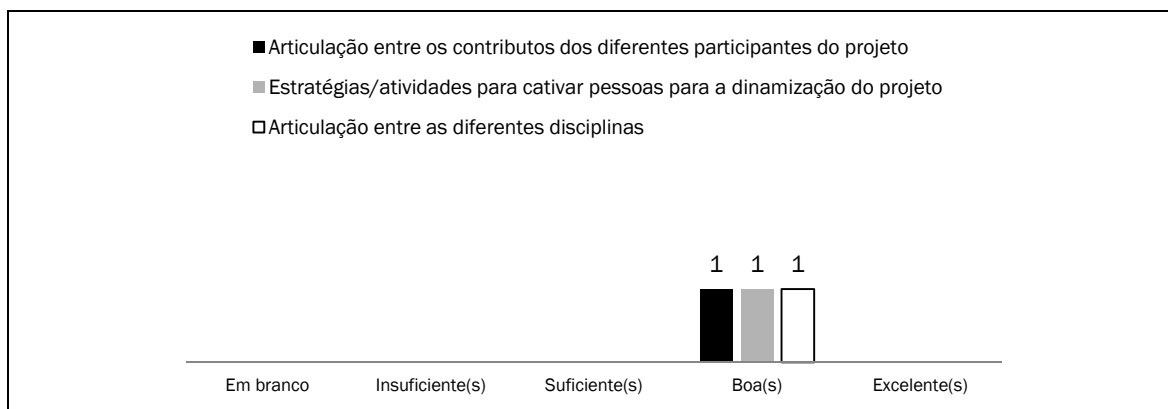


Figura 27: Potencial de mobilização – P3 (autoavaliação)

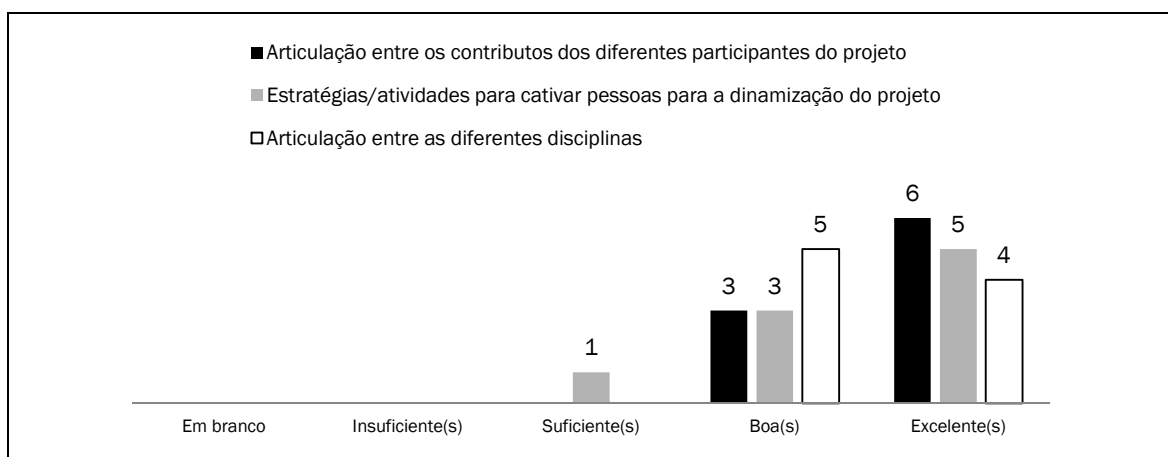


Figura 28: Potencial de mobilização – P3 (heteroavaliação)

Tendo em conta as dimensões seleccionadas e aqui reportadas, o Projeto 3 encontra-se entre os mais bem avaliados entre os pares, assim como o Projeto 2. Esse facto indicia a presença de uma leitura favorável às potencialidades do mesmo no desenvolvimento das atividades planeadas.

No que diz respeito às perspetivas de concretização documentadas no projeto, registou-se apenas a expectativa de que, com o desenvolvimento do mesmo, os alunos com necessidades educativas especiais que tivessem um currículo individual pudessem ter “as mesmas oportunidades linguísticas que os seus colegas[,] de acordo com o seu perfil de funcionalidade” (P3, Perspetivas sobre a concretização 8). Não foram encontrados registos, no texto do projeto, que permitissem aceder à perspetiva das autoras sobre obstáculos que se poderiam interpor no desenvolvimento das atividades, o que pode demonstrar uma postura de não questionamento do projeto, das suas implicações e possibilidades de efetivo desenvolvimento na Instituição 17.

Percorrendo as reflexões individuais escritas pelas autoras, encontramos, contudo, apenas uma passagem que permite inferir a forma como a Professora E concebe as possibilidades de concretização do projeto. De acordo com a mesma, as potencialidades do

plano estão no facto de este ter enquadramento legal (o Decreto-Lei n.º 3/2008) e da possibilidade que o mesmo abria aos alunos com necessidades educativas especiais de contactarem com diferentes línguas, tornando-o potencialmente “[...] *um exemplo de práticas inclusivas no âmbito de uma educação para as línguas*” (Reflexão da Professora E, Perspetivas sobre a concretização 1). Ainda no mesmo excerto, a docente aponta, como possíveis condicionantes, a pendência de aprovação por parte da Comissão Administrativa Provisória da Instituição 17 e, igualmente, dos Encarregados de Educação, para além da dependência de disponibilidade dos intervenientes convocados para participar nas atividades planeadas, uma preocupação presente em todos os projetos analisados até então.

2.4 Projeto 4 – “Partilhar e descobrir”

O Projeto 4, de autoria das Coordenadoras 5, professora de português, e 11, professora de inglês, e da Professora G, de francês, parte de uma problemática que se encontra dispersa sobretudo na exposição do seu quadro teórico. A partir desse quadro é possível retirar um apanhado de questões, de entre as quais são destacadas primeiramente as que se relacionam com os diferentes valores atribuídos às línguas e, igualmente, com o papel da escola na consciencialização das representações sobre as línguas:

“Numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade, as vozes que se ouvem são também elas cada vez mais múltiplas e diversificadas. Contudo, nem todas as línguas são reconhecidas ou valorizadas da mesma forma, por isso cabe à escola desenvolver um trabalho de consciencialização acerca da representação que cada um tem da(s) língua(s), refletindo sobre a relação que estabelece com ela(s) e como se apropria dela(s)” (P4, Problemática 10).

Nessa senda, também é patente a identificação da necessidade de investir em práticas educativas voltadas para a diversificação de línguas e em atividades didáticas que apostem no *“trabalho colaborativo na construção de conhecimentos”* (cf. P4, Problemática 11). As autoras ainda assinalam a necessidade de haver um investimento pessoal dos sujeitos na mudança dos seus contextos de atuação, sendo que, para tal, faz-se necessário que esses mesmos sujeitos atribuam sentido às ações necessárias para tal mudança (cf. P4, Problemática 13).

Trata-se de uma problemática de definição pouco precisa e que aponta para diferentes frentes de ação. Como resultado, verifica-se uma dispersão de objetivos, tal como se pode observar no quadro a seguir:

	“Partilhar e descobrir”
Objetivos centrais	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural e desenvolver as competências plurilingues e pluriculturais; - Conhecer como se processa, em cada escola, a educação em línguas; - Fomentar o trabalho colaborativo nos departamentos de línguas por meio da reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. - Propiciar o desenvolvimento profissional dos professores de línguas.
Atores	<ul style="list-style-type: none"> - Professores do departamento de línguas; - Alunos; - Oradores externos.
Âmbito das atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula; - Espaços comuns da escola;
Contextos institucionais envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento de línguas da Instituição 5 – Escola Secundária com o 3.º ciclo do EB integrado; - Departamento de línguas da Instituição 11 – Escola Secundária; - Departamento de línguas da Instituição 18 – Agrupamento de escolas (1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB).

Quadro 33: B. I. do Projeto 4

Configurando-se um projeto de amplo escopo, uma vasta gama de atividades foi documentada (cf. P4, Atividades planeadas 8):

- Elaboração de narrativas linguísticas (alunos e professores);
- Comemoração do Dia Europeu das Línguas e desenvolvimento de uma série de atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural (elaboração de materiais visuais apelativos à aprendizagem de línguas, difusão, em aulas e em espaços comuns da escola, de músicas em diferentes línguas, elaboração de sinalética multilingue para a escola, promoção de mesa redonda sobre o ensino e a aprendizagem de línguas);
- Dedicção de uma semana por período a grupos de línguas existentes na escola, estudadas na escola e em extinção.

Quanto ao âmbito dessas atividades, que se orientam sobretudo para um trabalho sobre a consciencialização da diversidade linguística e cultural, despontam-se as aulas de línguas (na elaboração de narrativas linguísticas por parte dos alunos e na difusão de músicas) e contextos extraletivos (demais atividades). Embora não seja diretamente exposto no texto do projeto, pode-se inferir que as atividades também tivessem espaço em reuniões de departamento, no sentido de viabilizar uma coordenação das ações planeadas.

No que diz respeito à leitura dos contextos institucionais envolvidos, as autoras trazem uma análise detalhada das suas dinâmicas e dos seus pontos fortes e fracos, demonstrando um investimento reflexivo sobre as condicionantes (positivas e negativas) que enformariam o desenvolvimento do projeto. Nessa descrição contextual, observa-se que havia, na oferta educativa de línguas estrangeiras das Instituições 5 e 18, o espanhol, o

francês e o inglês (cf. P4, Leitura dos departamentos envolvidos 17 e 56). A Instituição 11, por sua vez, ofertava alemão, francês e inglês (cf. P4, Leitura dos departamentos envolvidos 34).

Numa leitura geral do Quadro 34 (adiante), é possível observar que os pontos fortes destacados para cada contexto prendem-se, sobretudo, com a existência de um clima positivo nas relações interpessoais estabelecidas, com a disponibilidade e abertura dos professores para a condução de tarefas que lhe eram propostas e com a existência de práticas de colaboração já consolidadas nas dinâmicas dos departamentos. Os pontos fracos, por sua vez, recaem principalmente sobre questões relacionadas com a gestão dos horários dos docentes. É de se assinalar, ainda nesse âmbito, referências a dinâmicas de trabalho mais próximas prevalentemente entre professores de uma mesma língua, um detalhe destacado como ponto fraco em apenas um dos contextos, o departamento de línguas da Instituição 18. Nos demais departamentos, essa particularidade surge associada a pontos fortes, tal como se poderá observar no quadro a seguir.

	Pontos fortes	Pontos fracos
Departamento de línguas da Instituição 5	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro fixo de professores qualificados e com experiência de ensino; - Relações interpessoais positivas, particularmente entre docentes do mesmo grupo de recrutamento, o que propicia um clima favorável à discussão e partilha de opiniões; - Disponibilidade dos professores para desenvolverem tarefas propostas; - Apreciação positiva que se realiza do trabalho que tem lugar em momentos instituídos para <i>trabalho colaborativo</i>; - Condução de processos de avaliação facilitadores da análise de resultados e da <i>redefinição de estratégias de diferenciação pedagógica</i>; - Acompanhamento a alunos com dificuldades de aprendizagem e apoio a alunos com necessidades educativas especiais; - Coerência entre o plano de formação do pessoal docente e as necessidades identificadas; - Recursos informáticos disponíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de continuidade pedagógica e possíveis efeitos na sequencialidade dos conteúdos programáticos; - Falta de tempo para a preparação de atividades letivas; - Desvalorização, por parte da direção, do trabalho docente em sala de aula; - Falta de apoio por parte de encarregados de educação, nomeadamente na formação e no acompanhamento das atividades escolares dos alunos.

Departamento de línguas da Instituição 11	<ul style="list-style-type: none"> - Bom relacionamento interpessoal entre os integrantes do departamento; - Empenho, profissionalismo e disponibilidade, por parte dos professores, para dar resposta às solicitações que lhe são feitas; - Trabalho <i>cooperativo</i> como prática consolidada no departamento, sobretudo no âmbito das áreas disciplinares; - Existência de um bloco semanal comum de noventa minutos na componente não letiva dos docentes, o “Trabalho Partilhado”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Heterogeneidade na distribuição de níveis de ensino e de cargos entre os docentes; - Atribuição de horários pouco favoráveis à interação profissional para além do “Trabalho Partilhado” (bloco semanal comum de noventa minutos); - Numerosas solicitações burocráticas, que retiram tempo de dedicação a preparação de atividades letivas.
Departamento de línguas da Instituição 18	<ul style="list-style-type: none"> - Bom ambiente de trabalho entre os professores; - Disponibilidade dos professores para <i>colaborar</i> em atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de articulação de horários, sobretudo a nível de 3.º ciclo, para que os professores das diferentes línguas possam trabalhar em conjunto.

Quadro 34: Pontos fortes e fracos dos departamentos envolvidos no Projeto 4, na perspetiva das suas autoras
(fonte: P4, Leitura dos departamentos envolvidos)

De forma não diretamente associada a pontos fortes e fracos, foi alvo de reflexão por parte das autoras o processo de agregação das Instituições 5 e 11 com outras, no processo que ficou conhecido como constituição de mega-agrupamentos (tal como se discutirá adiante, no capítulo 3). Segundo as mesmas, a constituição dos mega-agrupamentos representava desafios, mudanças na configuração escolar, mas também a oportunidade para desenvolver novos projetos:

“A realizamos, neste momento, o processo de agregação penso que ele se apresenta para o departamento de línguas como uma oportunidade de encetarmos novos projetos didáticos, embora nesta fase inicial tenhamos, antes de tudo, de nos conhecermos” (P4, Leitura dos departamentos envolvidos 27, Instituição 5);

“No passado mês de junho a escola foi integrada com a Instituição 9 [denominação substituída pelo código adotado neste estudo], situação que irá acarretar novos desafios e perspetivas diferentes na realidade escolar a partir do próximo ano letivo” (P4, Leitura dos departamentos envolvidos 55, Instituição 11).

Com efeito, essa nova realidade no horizonte das instituições constituía uma informação relevante a constar no texto do projeto ora em análise, uma vez que estavam em jogo alterações substanciais nos departamentos envolvidos. Essas alterações passariam não apenas pelo aumento do número de integrantes de cada unidade departamental, mas sobretudo pela possibilidade de se constituir uma outra identidade para as mesmas, no sentido de que o processo de agrupamento com outras escolas trazia consigo uma revisão dos cargos de liderança e dos documentos orientadores de todas as organizações escolares

envolvidas, ainda a considerar a possível alteração de local das instalações físicas onde funcionavam os órgãos de gestão das instituições agrupadas.

Esses pormenores relevantes, contudo, não foram abordados na reflexão das autoras do Projeto 5. Também é de se assinalar o facto de a Instituição 18 ter sido igualmente alvo de agregação, com efeitos imediatos para o ano letivo seguinte, assim como no caso das Instituições 5 e 11. No entanto, a informação dessa nova realidade veio a ser divulgada após a apresentação do projeto, que ocorreu em julho de 2012.

Ainda no que diz respeito à leitura dos contextos de desenvolvimento do projeto, particularmente dos departamentos de línguas das Instituições 5 e 11, importa assinalar, nos textos, a voz transparente das coordenadoras, sobretudo no sentido de demarcar o papel que viriam a assumir nas dinâmicas relatadas. Nos excertos exemplificativos que se seguem, extraídos, respetivamente, das leituras contextuais dos departamentos das Instituições 5 e 11, observa-se uma preocupação comum das coordenadoras em referir que exercem papéis de acompanhamento, de fomento a dinâmicas colaborativas e de respeito a espaços de autonomia dos professores que integram as unidades orgânicas que dirigem:

“Respeitando sempre as especificidades e autonomia dos pares, estabelecendo com eles uma relação propícia à experimentação em conjunto, acompanhei, adotando os estilos de supervisão não-diretivo e de colaboração[...], os diversos grupos de trabalho por nível/ano disciplinar nas atividades de gestão e programas/planificação de atividades letivas e para-letivas, definição de opções metodológicas e de instrumentos de avaliação e a construção de materiais” (P4, Leitura dos departamentos envolvidos 25, Instituição 5);

“Procuramos ao longo do ano acompanhar as práticas da componente letiva e não letiva, fomentar a cooperação e dinâmica das áreas disciplinares, incentivar o trabalho cooperativo, respeitando, sempre que possível, as práticas individualizadas, particularmente na elaboração de instrumentos de avaliação, sem perder de vista o cumprimento das planificações, critérios de avaliação e disposições surgidas consoante as necessidades” (P4, Leitura dos departamentos envolvidos 44, Instituição 11).

Importa notar aqui a menção a funções mais próximas das de liderança curricular, diferentemente do que foi observado nas entrevistas realizadas na fase 1 (cf. tópico 2.1.5 da secção V). Essa tomada de posição em relação à função que desempenham nos seus respetivos departamentos constitui um dado relevante no sentido de ajudar a compreender como as coordenadoras posicionar-se-iam face ao projeto que apresentaram. É de se notar, nos excertos acima reportados, a menção a funções não marcadas pela diretividade, o que sinaliza a possibilidade de ser adotada uma postura igualmente não-diretiva quando se tratasse do arranque do projeto “Partilhar e descobrir” nos seus respetivos contextos.

Passando às avaliações que foram realizadas sobre o Projeto “Partilhar e descobrir” por parte das autoras e dos colegas da Oficina de Formação, trazemos para discussão as três dimensões cuja apreciação avaliativa até então tem sido analisada em cada projeto: problemática levantada, estratégias de ação e potencial de mobilização.

Na totalidade, foram recolhidos três formulários de autoavaliação, cada um registrando a perspectiva de uma das autoras, e oito formulários de heteroavaliação.

Em relação à problemática levantada pelo projeto, encontramos uma determinada convergência entre a avaliação das autoras (Figura 29) e a avaliação realizada pelos colegas (Figura 30). Nessa lógica, tanto a pertinência quanto a relevância das questões levantadas para os contextos envolvidos foram avaliadas como “boas” na apreciação geral de todos os inquiridos.

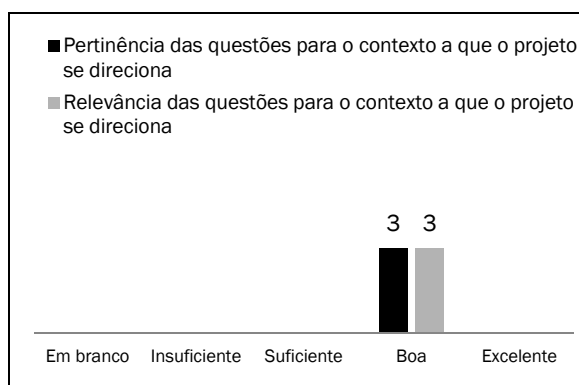


Figura 29: Problemática – P4 (autoavaliação)

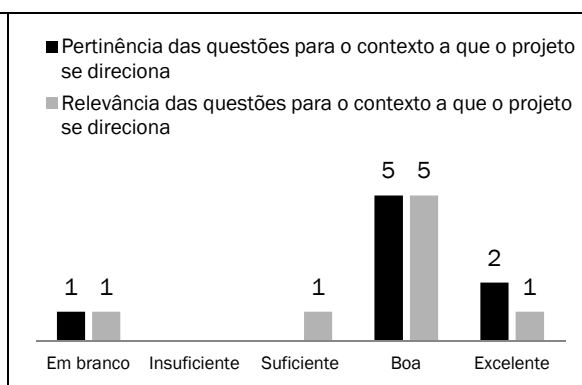


Figura 30: Problemática – P4 (heteroavaliação)

Em relação ao conjunto de projetos elaborados no âmbito da Oficina de Formação, o “Partilhar e descobrir” apresenta o maior investimento na descrição reflexiva dos contextos para os quais foi pensado. Isso se encontra aparente sobretudo na quantificação dos registos categorizados sob a rubrica *Leitura dos departamentos envolvidos* (Anexo Digital B). Entretanto, mesmo verificado esse investimento reflexivo, a subdimensão estratégica “Leitura crítica do contexto” foi considerada apenas “suficiente” pela maioria (5/8) dos colegas que avaliaram o projeto (Figura 32). Essa mesma subdimensão foi classificada como “boa” pelas suas autoras (Figura 31). No que diz respeito à subdimensão respeitante à adequação das estratégias aos contextos dos projetos, as classificações foram qualitativamente superiores: “excelente”, na autoavaliação, e “boa”/“excelente”, na avaliação dos pares.

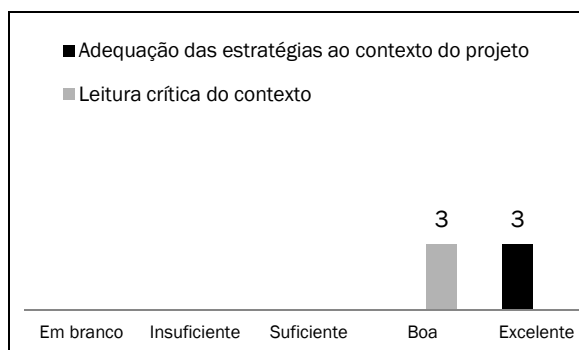


Figura 31: Estratégias – P4 (autoavaliação)

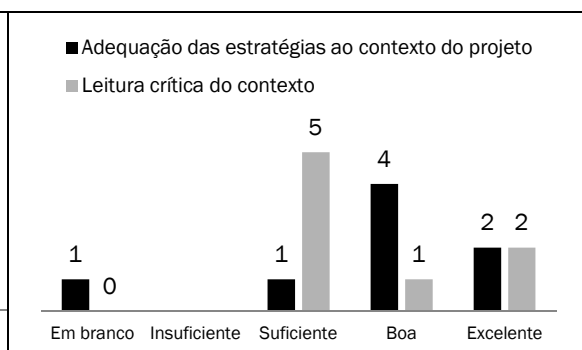


Figura 32: Estratégias – P4 (heteroavaliação)

Quanto ao potencial de mobilização, na sua globalidade, a avaliação do projeto “Partilhar e descobrir” foi considerada “boa”/“excelente” por parte das suas autoras, com destaque para a subdimensão das estratégias para atrair pessoas para a dinamização do projeto, classificada como “excelente” (Figura 33). A avaliação dos colegas, contudo, demonstra uma ligeira discordância, uma vez que indica que o potencial de mobilização do projeto, na sua generalidade, foi entendido como “suficiente”/“bom” (Figura 34). Ainda sob o ponto de vista dos pares, a subdimensão mais frágil recaiu sobre as estratégias para cativar pessoas para a dinamização do projeto, consideradas “suficientes” ou “boas” na maioria das avaliações (6/8).

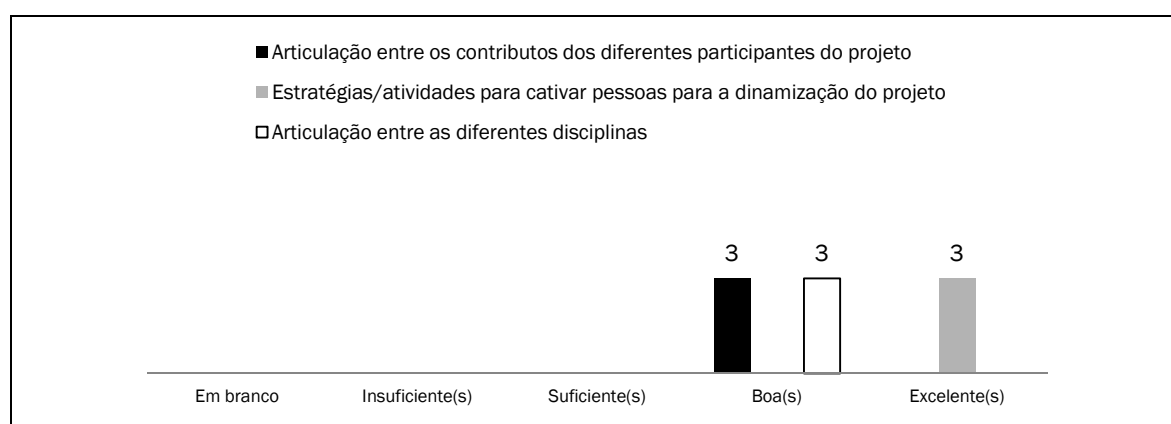


Figura 33: Potencial de mobilização – P4 (autoavaliação)

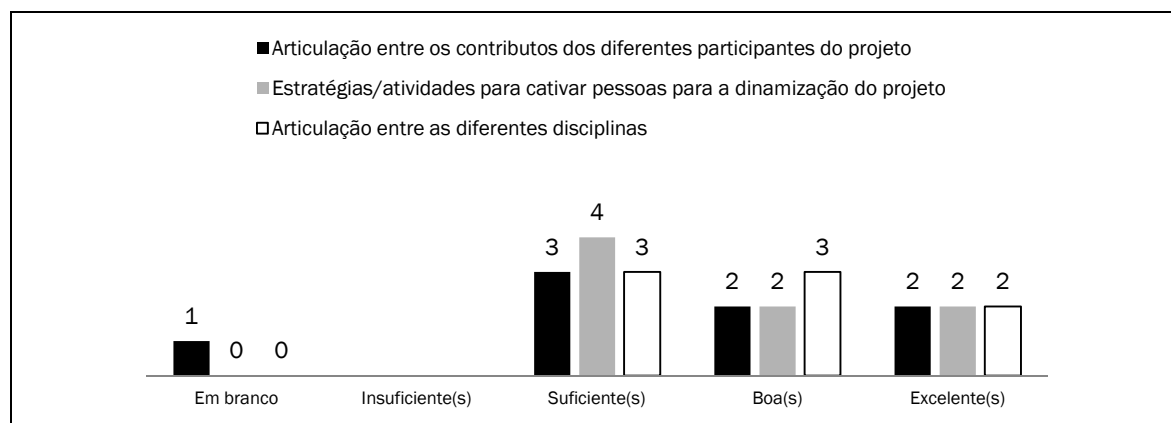


Figura 34: Potencial de mobilização – P4 (heteroavaliação)

As perspetivas sobre a concretização do Projeto 5 foram registadas apenas nas reflexões individuais de duas das autoras, as Coordenadoras 5 e 11. Despontam-se, nesses textos, a expectativa central de que a concretização das atividades previstas, particularmente a elaboração de *narrativas/biografias linguísticas*, pudesse promover o autoconhecimento dos professores, o conhecimento mútuo entre os docentes do departamento e, ao mesmo tempo, o conhecimento dos seus alunos. Com isso, abrir-se-ia caminho para uma intervenção mais

informada, por parte dos professores, sobre os contextos de ensino e de aprendizagem de línguas:

“Em síntese, é minha convicção que a concretização deste projeto pode constituir um primeiro passo para definir de forma mais estruturada a identidade do departamento, a partir do conhecimento das narrativas linguísticas dos seus elementos, torná-lo mais coeso e mais capaz de intervir no contexto a que pertence que, por sua vez, vai procurar conhecer melhor através também das biografias linguísticas dos alunos. Desta forma, os sujeitos docentes estarão conscientes das escolhas a efetuar e das tomadas de decisão quanto ao que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados. Com esta clarificação da sua ação estou certa que os alunos, por sua vez, encontrarão sentido para as suas aprendizagens e aprenderão melhor, porque foram ensinados melhor” (Reflexão da Coordenadora 5, Perspetivas sobre a concretização 2, destaque da própria).

Nessa mesma linha, os benefícios para os alunos traduzir-se-iam também na possibilidade de os mesmos refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem:

“Relativamente aos alunos, afigura-se-nos mais apelativa e até surpreendente a reflexão sobre a sua própria aprendizagem das línguas, podendo vir a constituir um processo de viragem na sua aprendizagem, contribuindo para um maior sucesso. [...] Por sua vez, os professores estarão dessa forma a contribuir para desenvolver nos alunos uma atitude crítica, reflexiva, globalizante e, consequentemente, mais solidária” (Reflexão da Coordenadora 11, Perspetivas sobre a concretização 6).

De se notar que a elaboração de narrativas linguísticas por parte de professores e alunos consistia apenas uma das atividades previstas pelo projeto, conforme a análise que expusemos anteriormente.

Os obstáculos que se colocariam no horizonte do projeto, de acordo com as mesmas autoras, estariam relacionados sobretudo com processos de mega-agrupamentos pelos quais passavam as Instituições 5 e 11 na altura do desenvolvimento da Oficina de Formação. Ainda assim, as Coordenadoras acreditavam que o projeto poderia constituir uma mais-valia nesse contexto, uma vez que fomentaria as já referidas dinâmicas de conhecimento mútuo entre os professores dos departamentos, que então passariam a ser constituídos por integrantes de outras organizações escolares:

“Finalmente, o maior obstáculo que encontro, neste momento na implementação do projeto, tem a ver com que o [sic.] enunciei como uma potencialidade e que é a agregação de escolas que se, por um lado, pode quebrar dinâmicas já existentes potenciadoras da colaboração, por outro lado, permite, exatamente, um melhor conhecimento dos professores de línguas, agora, de duas escolas transformadas numa única unidade orgânica” (Reflexão da Coordenadora 5, Perspetivas sobre a concretização 3);

“E numa altura em que a realidade da Instituição 11 [denominação substituída pelo código] se alterou, a partir do seu processo de agregação, o projeto mantém-se pertinente, mas terá que ser reformulado para ser adaptado ao novo público alvo [sic.]. Paralelamente, abriu-se-nos a perspetiva do autoconhecimento dos elementos do departamento, como, eles próprios, aprendentes de línguas, processo que irá enriquecer e complementar o projeto” (Reflexão da Coordenadora 11, Perspetivas sobre a concretização 4).

Um outro obstáculo, antecipado pela Coordenadora 11, estaria na receção que o projeto poderia ter entre os docentes do seu departamento, no sentido de ser entendido como um encargo extra a uma agenda profissional em que o *cumprimento atempado de programas* assume destaque:

“Antevê-se alguma resistência por parte dos professores, em primeiro lugar por o projeto ser encarado como mais uma sobrecarga de trabalho, sem objetivos práticos à vista, e um entrave ao cumprimento atempado dos programas. Só com uma sensibilização cuidada e fundamentada poderemos avançar” (Reflexão da Coordenadora 11, Perspetivas sobre a concretização 5).

Encontramos, nessas palavras, um eco de um dos desafios antecipados pelos outros projetos, o que se traduz na necessidade de mobilizar pessoas em torno de ideias para cuja elaboração não contribuíram diretamente. Com efeito, tendo em conta a génese dos projetos, exterior aos contextos para os quais se voltavam, a receção dos sujeitos às dinâmicas planeadas constitui uma condicionante central a se ter em conta no desenvolvimento dos planos.

Desenvolvida a análise ao “Partilhar e descobrir”, passamos, neste momento, ao último projeto elaborado no âmbito da Oficina de Formação, “Plataforma de colaboração”.

2.5 Projeto 5 – “Plataforma de colaboração”

“Plataforma de colaboração” constitui o único plano desenhado para uma única instituição e inteiramente elaborado por docentes da mesma, as Professoras H, de espanhol e francês, I, de inglês e J, igualmente de inglês. O projeto parte de uma problemática que as autoras consideram apoiar-se na falta de um *espaço de partilha* entre professores de línguas estrangeiras e alunos. Nesse sentido, como resposta ao repto lançado na Oficina de Formação, que as convidava a repensarem o departamento sob uma perspetiva de colaboração em línguas, as autoras defenderam a:

“[c]riação de um espaço de partilha entre professores de línguas estrangeiras e alunos, uma vez que sentimos que existe uma lacuna que pode ser colmatada com um incentivo à cultura colaborativa e ao espírito de entreajuda, mantendo sempre a individualidade do grupo em questão” (P5, Problemática 14).

Note-se que, ao mesmo tempo em que se propõe a abertura de um espaço de partilha, as autoras sublinham a necessidade de se manter individualidades, ainda que não refiram a que *grupo em questão* se reportam. Tratar-se-ia da individualidade de grupo de professores em relação aos alunos ou da individualidade de cada grupo disciplinar de docentes a participar no projeto? A ter em consideração que a proposta de exploração de um

espaço virtual em sala de aula estaria a cargo de cada professor de língua (cf. P5, Atividades 9), infere-se que se trate da segunda opção.

Tendo em conta as propostas traçadas no Projeto 5, introduzimos o quadro a seguir, que dispõe informações concernentes ao objetivo central, aos atores convocados e aos contextos envolvidos pelas atividades:

	“Plataforma de colaboração”
Objetivo central	Criar e cultivar um espaço virtual de partilha entre professores e alunos, de modo a estabelecer uma rede de informação que suporte o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.
Atores	- Autoras do projeto (Professoras H, I e J); - Professores de espanhol, francês e inglês; - Alunos.
Âmbito das atividades	- Reuniões entre professores; - Aulas de línguas estrangeiras; - Blogue.
Contexto institucional envolvido	Departamento de línguas da Instituição 12 – Agrupamento de Escolas (Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB) (número de docentes não informado).

Quadro 35: B. I. do Projeto 5

Os objetivos específicos documentados no projeto direcionam para finalidades situadas no fomento de interações profissionais e pessoais, no desenvolvimento de conhecimentos em línguas estrangeiras e, finalmente, no estímulo aos alunos para a aprendizagem e uso dessas mesmas línguas (cf. P5, Objetivos 11, 34 e 35).

Em consideração ao enfoque dado às línguas estrangeiras, regista-se aqui mais um plano que não inclui, à partida, os professores de português, que igualmente compõem os departamentos de línguas (à semelhança dos Projetos 2 e 3). Ainda que não tenha sido justificado pelas autoras, o envolvimento de apenas professores de línguas estrangeiras pode ter a ver com o facto de, elas próprias, estarem ocupadas com o ensino dessas línguas na Instituição 12. De se referir que, nesse grupo que responde pela autoria do projeto, encontravam-se representadas todas as línguas estrangeiras oferecidas pela referida instituição: o espanhol, o francês e o inglês (cf. P5, Leitura dos departamentos envolvidos 67).

As atividades previstas giram em torno da conceção, criação e desenvolvimento de um blogue a servir de suporte às aulas de línguas (cf. P5, Atividades planeadas 9):

- Levantamento de necessidades específicas de professores e alunos por meio de inquérito;
- Criação e divulgação do blogue;
- Dinamização do blogue.

Conforme a leitura contextual apresentada pelas Professoras H, I e J, os pontos fortes do seu departamento recaem sobre, entre outros, rotinas preexistentes de interação profissional, concretizadas na elaboração conjunta de materiais, na partilha de ideias e na ajuda mútua. É de se notar que, também aqui, a continuidade pedagógica foi citada como um fator contextual importante para o desenvolvimento do projeto, mesmo não sendo justificada a razão pela qual foi considerada um ponto forte. No Projeto 1, “Abordagem da leitura extensiva numa perspectiva plurilingue e intercultural”, verificou-se a mesma ocorrência, mas é no Projeto 4, “Partilhar e descobrir” que se encontram pistas para a sua relevância no contexto dos projetos. De acordo com as autoras deste último projeto, a continuidade pedagógica, que garante que um(a) mesmo(a) professor(a) acompanhe uma turma na sua progressão através dos anos de escolaridade, teria efeitos na sequencialidade dos conteúdos programáticos a serem trabalhados em sala de aula. Infere-se, deste modo, que se trata de um ponto forte na medida em que sinaliza um conhecimento mais profundo das turmas com as quais se realiza o trabalho de desenvolvimento curricular das línguas.

Entre os primeiros pontos fracos destacados estão a dinâmica proposta pelo então modelo de avaliação do desempenho docente, para além da falta de oportunidades existentes, nas dinâmicas do departamento, para a realização de reuniões informais. Em relação a esse último ponto, faz-se necessário notar que a Instituição 12, na altura, disponibilizava horários comuns na componente não letiva de docentes de português, apenas, tal como as Professoras H, I e J documentaram no projeto e a Coordenadora 12 informou na entrevista que lhe foi realizada na fase 1 (cf. dados discutidos no tópico 2.1.2 da secção V). Dessa forma, questiona-se se o ponto fraco não estaria efetivamente na ausência desse horário comum na componente não letiva dos professores de línguas estrangeiras, atores diretamente convocados nas atividades previstas.

A par desse ponto fraco, as autoras também deixam transparecer alguma dificuldade em mobilizar determinados docentes do departamento ao destacarem a *falta de disponibilidade de alguns* colegas ou, mesmo, a permanência de uma *vontade de trabalho autónomo/individual*. Esses pontos surgem em contraste com o *ambiente de entreaajuda de alguns* professores, tal como o destaque realizado na análise SWOT do departamento, que acompanha o texto do projeto (cf. P5, Leitura dos departamentos envolvidos 68).

A atribuição de um(a) único(a) professor(a) por nível de ensino foi outra fragilidade destacada no contexto visado pelo Projeto 5. Por oposição a esse quadro, as autoras consideraram a possibilidade de haver mais docentes por nível de ensino um ponto a favor na condução das atividades planeadas. Essa leitura, contudo, não foi justificada, ainda que se possa concluir que tivesse a ver com a possibilidade de, havendo mais professores afetos a um mesmo nível de ensino, existir a possibilidade de que se instaurassem dinâmicas de

colaboração mais próximas, baseadas em assuntos mais concretos a tratar (por exemplo, temas de trabalho, programas, avaliações, entre outros).

Um outro ponto fraco indicado recaiu sobre o perfil das lideranças intermédias, *pouco abertas ao diálogo e negociação*, tal como as autoras procuraram registar na análise SWOT do departamento (cf. P5, Leitura dos departamentos envolvidos 68). Face a essa observação, as mesmas consideraram como um ponto forte a rotatividade periódica desses cargos. Com isso, antecipou-se desde então um obstáculo ao desenvolvimento do projeto que, embora seja apoiado por três docentes do departamento, poderia esbarrar na falta de suporte por parte das lideranças formalmente instituídas para o departamento e isso levar ao abandono do projeto.

Uma síntese da leitura contextual realizada pelas autoras pode ser consultada no quadro a seguir.

	Pontos fortes	Pontos fracos
Departamento de línguas da Instituição 12	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de rotinas de elaboração conjunta de materiais e de partilha de ideias; - Prática de entreajuda entre alguns professores; - Facilidade de comunicação entre os docentes (por meio virtual); - Continuidade pedagógica; - Existência de um tempo comum no horário extraletivo dos docentes de português, que pode ser, eventualmente, alargado aos professores de línguas estrangeiras; - Possibilidade de atribuição de um mesmo nível de ensino a mais de um(a) professor(a); - Rotatividade dos cargos de liderança intermédia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas de avaliação do desempenho docente; - Falta de espaços e tempos para reuniões informais; - Falta de disponibilidade pessoal de alguns docentes/Individualismo exacerbado da profissão docente; - Atribuição de um(a) professor(a) por nível de ensino; - Lideranças intermédias pouco abertas ao diálogo.

Quadro 36: Pontos fortes e fracos nos departamentos envolvidos no Projeto 5, na perspetiva das suas autoras
(fonte: P5, Leitura dos departamentos envolvidos)

No tocante às avaliações realizadas sobre o Projeto “Plataforma de colaboração”, procedemos à recolha e tratamento dos formulários em que se registaram apreciações das próprias autoras e dos colegas sobre aspetos específicos do plano. Neste momento, à semelhança do que foi feito nos projetos anteriores, passaremos à discussão das avaliações incidentes sobre as três dimensões recortadas para este estudo: a problemática levantada, as estratégias de ação e o potencial de mobilização do projeto.

Entre os formulários recolhidos e tratados estão dois de autoavaliação e oito de heteroavaliação.

As duas avaliações realizadas pelas autoras ao próprio plano, à semelhança do que ocorreu no Projeto 4, foram consonantes em todas as dimensões aqui analisadas. Como se pode observar nas Figuras 35, 37 e 39, as respostas aos formulários foram coincidentes em todas as subdimensões avaliadas, o que pode indicar um acordo prévio entre as autoras sobre as apreciações valorativas a registar sobre o plano que elaboraram.

No tocante à problemática levantada pelo projeto, a autoavaliação sinalizou o entendimento de que, para as Professoras H, I e J, tanto a pertinência quanto a relevância da problemática do projeto eram “excelentes” (cf. Figura 35). A necessidade de criação de um espaço de partilha entre professores de línguas estrangeiras e alunos na Instituição 12, contudo, foi uma problemática que, sob o ponto de vista dos colegas de Oficina de Formação, podia ser classificada sobretudo como “boa”. Tal como indica a Figura 36, a concentração das avaliações dos pares recaiu sobre as menções qualitativas “suficiente” e “boa” para classificar a pertinência e a relevância da problemática para o contexto do projeto.

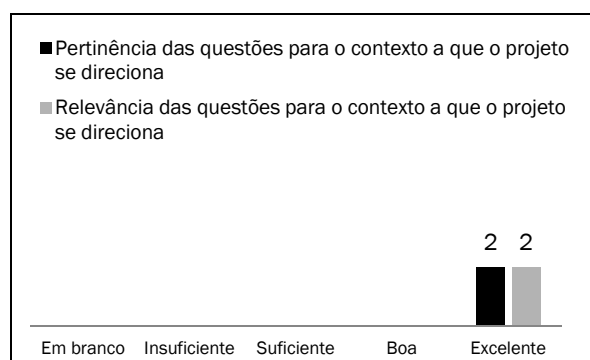


Figura 35: Problemática – P5 (autoavaliação)

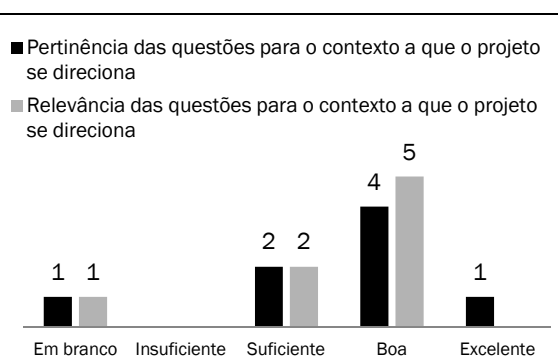


Figura 36: Problemática – P5 (heteroavaliação)

A adequação das estratégias do projeto ao contexto visado foi outro ponto divergente entre a auto e a heteroavaliação registadas. No entendimento das autoras, essa subdimensão podia ser classificada como “excelente” (cf. Figura 37), ao passo que os colegas a classificaram como, sobretudo, “boa” (cf. Figura 38).

Quanto à criticidade da leitura realizada ao contexto, observa-se um entendimento tendencialmente convergente de que a mesma podia ser valorada como “boa”. Importa referir, contudo, que o projeto “Plataforma colaborativa” foi o único que expôs, entre as situações contingenciais do departamento, questões relacionadas com os entraves possíveis de lideranças intermédias pouco abertas ao diálogo, o que indicia uma leitura abertamente crítica do contexto. Essa leitura contraria uma tendência perceptível nos outros projetos, à exceção do Projeto 2, de indicar como pontos fracos questões organizativas dos

departamentos, sem implicar as pessoas que deles fazem parte. Como se pôde perceber, esse facto não refletiu na avaliação que foi realizada sobre essa subdimensão.

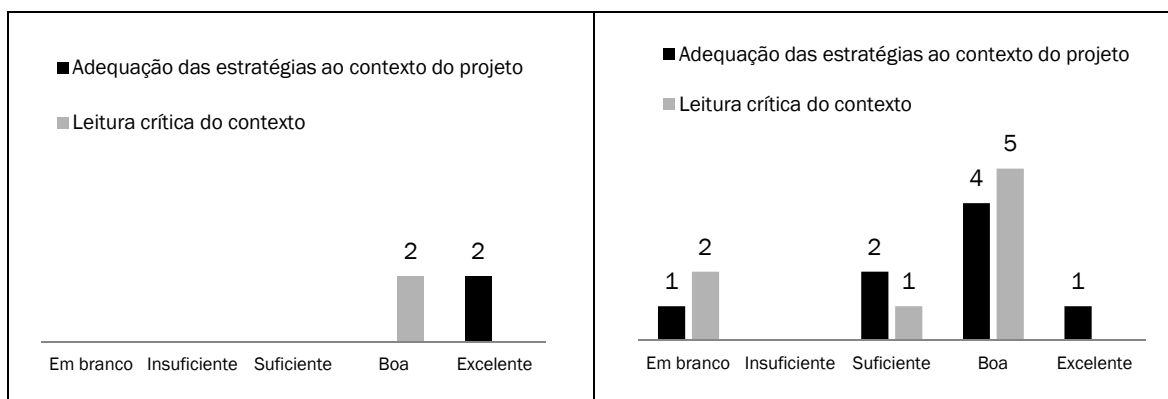


Figura 37: Estratégias – P5 (autoavaliação)

Figura 38: Estratégias – P5 (heteroavaliação)

Em relação ao potencial de mobilização, o Projeto 5 foi concebido, de modo geral, como “bom”/“excelente” por parte das suas autoras, com destaque para a articulação proposta entre os contributos dos diferentes intervenientes e entre as diferentes áreas disciplinares envolvidas (Figura 39). No entendimento dos pares, no entanto, o potencial de mobilização ficou pela avaliação mediana “bom” (Figura 40). Ainda sobre essa dimensão, as estratégias/atividades para cativar pessoas para o projeto despontou-se como o aspeto ligeiramente mais frágil do plano desenhado, conforme a auto e heteroavaliação realizada sobre o mesmo.

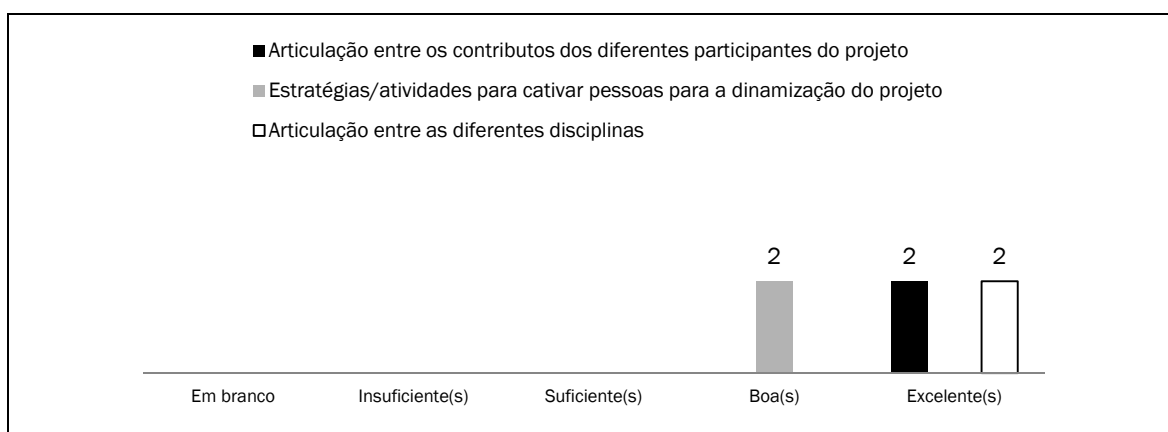


Figura 39: Potencial de mobilização – P5 (autoavaliação)

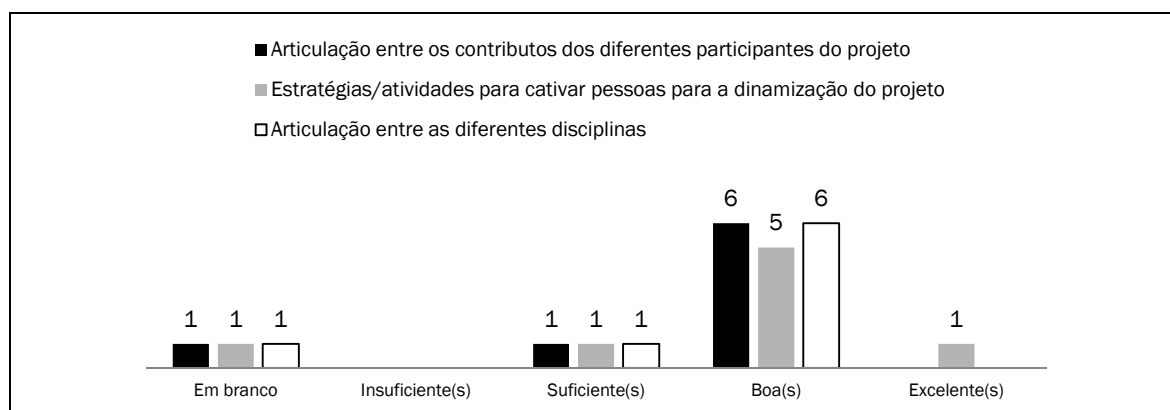


Figura 40: Potencial de mobilização – P5 (heteroavaliação)

Abordando, por fim, as perspetivas sobre a concretização do Projeto 5, encontramos no texto do mesmo a expectativa de que o blogue a ser criado pudesse fomentar sinergias entre professores e entre estes e alunos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Fica, contudo, por clarificar se, na perspetiva das autoras que transparece no excerto a seguir, é cogitada a possibilidade de esse mesmo espaço virtual de interação igualmente servir de suporte a interações horizontais entre alunos, na linha de um dos objetivos do projeto que é *desenvolver o espírito de entreajuda* (cf. P5, Objetivos 47):

“O contributo de cada professor e aluno, a especificidade das várias abordagens, técnicas, conhecimentos, experiências e necessidades sentidas tornam o espaço que pretendemos criar mais rico e frutífero (blogue de dupla utilidade: para professores e entre professores, para alunos e entre alunos e professores)” (P5, Perspetivas sobre a concretização 9).

Nas reflexões individuais escritas pelas professoras que respondem pela autoria deste projeto, confirma-se uma expectativa, já antecipada no título que atribuíram ao mesmo, de que o espaço virtual que pretendiam criar representasse um contexto de trabalho colaborativo, de modo a que se pudessem *cultivar novas práticas e atitudes* (cf. Reflexão da Professora I, Perspetivas sobre a concretização 2). Essa perspetiva de mudança, particularmente assente na expectativa de que ocorresse mais articulação entre os professores, encontra-se transparente no excerto que se segue:

“Uma das potencialidades de uma plataforma colaborativa, nestes ou noutros termos, consiste precisamente na capacidade de poder mudar alguma coisa num grupo de trabalho, neste caso, no Departamento de Línguas e, mais concretamente, entre os professores de línguas estrangeiras (articulação entre eles para que o blogue funcione). Para que esta plataforma seja um espaço de trabalho colaborativo e, ao mesmo tempo, um meio de aproximar professores e alunos, em prol da aprendizagem destes últimos, é preciso conferir a todos os elementos um sentimento de pertença, envolvendo-os em todas as fases, desde a criação à manutenção do blogue. Esta perspetiva de trabalho colaborativo permite o constante feedback entre os vários elementos nele envolvidos, corresponsabilizando-os relativamente aos objetivos a atingir, à gestão de conflitos, por forma a tornar o ambiente de aprendizagem mais estimulante e participativo” (Reflexão da Professora I, Perspetivas sobre a concretização 3).

Importa sublinhar, ainda no excerto acima reportado, uma expectativa de que o blogue pudesse servir de espaço de trabalho colaborativo orientado, sobretudo, para a aprendizagem dos alunos, sem a menção das suas potencialidades para a aprendizagem profissional de professores, que também poderia suportar. Essa perspectiva mais orientada para a formação docente acabou por ser mencionada, ainda que de forma ténue, por outra autora, a Professora J:

“Assim, o blogue inserido num espírito de trabalho colaborativo, permite que os intervenientes façam uma análise reflexiva das atuais práticas pedagógicas através da criação de diálogos que permitem promover relações interpessoais e fomentar a comunicação” (Reflexão da Professora J, Perspetivas sobre a concretização 5).

A mesma docente indicou, ainda na sua reflexão escrita, dois obstáculos que o projeto poderia encontrar na sua concretização (cf. Reflexão da Professora J, Perspetivas sobre a concretização 7). O primeiro estaria na instabilidade profissional de docentes no departamento, incluindo a própria, que não sabia, até aquele momento, se seria colocada novamente na escola no ano letivo seguinte. Um outro obstáculo recaía, segundo a Professora J, na resistência de alguns colegas ao uso de novas tecnologias.

Em conclusão, tal como pontuámos no início da análise aos projetos, importará ter em conta os condicionalismos (positivos e negativos) apontados pelos autores quando da conceção dos planos, no sentido de ajudar a compreender obstáculos e impulsionadores que efetivamente concorreram para a concretização/não concretização das atividades planeadas. Essa matéria será abordada a seguir, no capítulo 3, logo após a síntese das propostas trazidas pelos projetos.

2.6 Síntese: um olhar sobre a globalidade dos projetos

Analisado, em pormenor, cada projeto elaborado no âmbito da Oficina de Formação, cabe, neste momento, sintetizar os principais resultados e discuti-los à luz do caso em estudo, *o trabalho colaborativo docente como contexto de educação plurilingue em planos para estruturas departamentais das escolas*. Com essa discussão, pretendemos, em última análise, destacar as possibilidades que os professores autores dos projetos encontraram para a realização de uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente nos seus respetivos contextos de atuação.

Percorrendo a problemática levantada pelos diferentes projetos, observamos que os mesmos assumem, via de regra, pontos de partida que, de certa maneira, podem ser relacionados. O diagrama que se segue procura demonstrar algumas interfaces entre os projetos, sob o ponto de vista da problemática que levantaram:

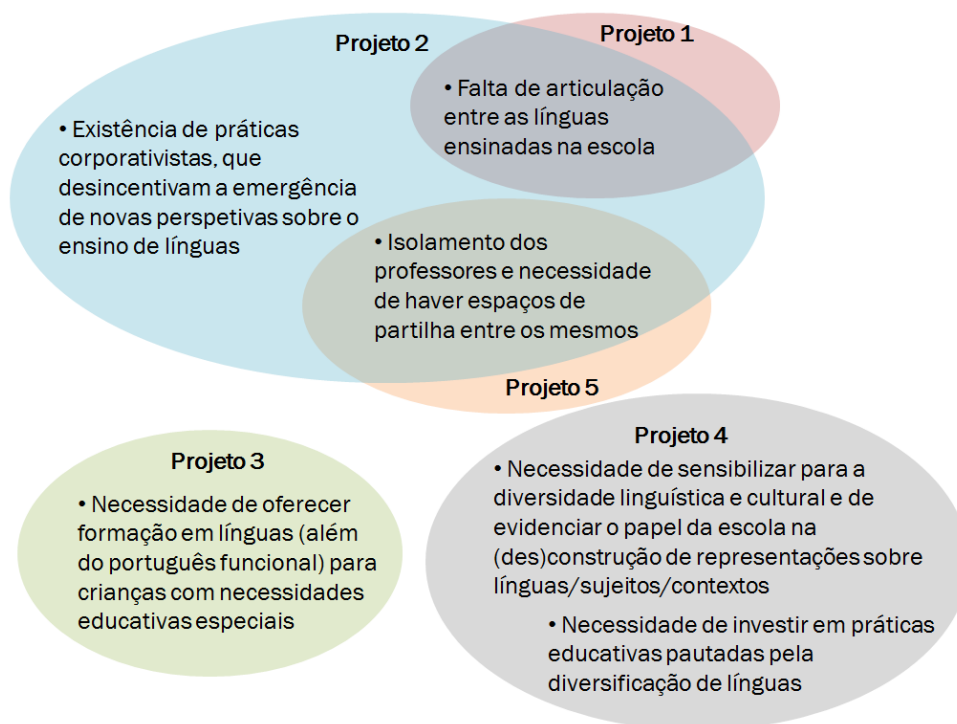


Figura 41: Interfaces entre os projetos sob o ponto de vista das problemáticas levantadas

Tal como se pôde apurar nos formulários de auto e de heteroavaliação, as questões abordadas na problemática dos projetos foram consideradas boas ou excelentes, tanto na sua pertinência quanto na sua relevância para os contextos em causa. Nessa dimensão, assumiram destaque os Projetos 2, “Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?”, e 3, “Línguas inclusivas”, que reuniram mais avaliações na quota “excelente”.

Particularmente em relação à questão de partida que aproxima os Projetos 1 e 2, cabe questionar se a desarticulação identificada se verifica entre as línguas ensinadas ou, efetivamente, entre o ensino das diferentes línguas. Trata-se de uma reflexão relevante, na medida em que a primeira opção, que recai sobre uma ideia de desarticulação entre línguas ensinadas, suporta-se numa perspectiva mais instrumental do trabalho docente, assumindo que as línguas, e não o tratamento didático das mesmas, é que se encontram desconcertadas. Pelas propostas trazidas pelos projetos em causa, contudo, observa-se que os mesmos orientaram as suas atividades pela segunda opção apresentada no questionamento, ou seja, partiram da perspectiva de que existe uma falta de articulação entre o ensino das diferentes línguas, propondo, cada um, atividades que procuravam contornar essa realidade identificada.

Ainda no que diz respeito às problemáticas exploradas pelos diferentes projetos, é importante ter em conta que, ao ser colocada uma questão de partida – “se tivessem que

repensar o departamento na perspectiva de colaboração em educação em línguas, o que fariam?” – foi imediatamente apresentada uma problemática. Ou seja, a própria questão que foi colocada como uma provocação para os projetos pode ser tomada, em si, como um primeiro problema. Trata-se de uma questão que assume à partida que, nos departamentos em questão, havia a necessidade de serem repensadas dinâmicas de organização em torno da colaboração em línguas. Essa assunção partiu sobretudo dos resultados apurados na fase das entrevistas exploratórias às coordenadoras (fase 1 deste estudo, reportada na secção V).

Tendo em vista os diferentes pontos de partida apresentados no diagrama anterior, os objetivos centrais dos projetos podem ser sintetizados no quadro que se segue:

Projeto 1 “Abordagem da leitura extensiva numa perspectiva plurilingue e interdisciplinar”	Desenvolver iniciativas de trabalho articulado entre as línguas através da exploração da leitura extensiva de obras literárias, assumindo como referência conteúdos existentes nos programas.
Projeto 2 “Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?”	Desenvolver atividades de reflexão colaborativa e de cossupervisão no âmbito do departamento de línguas.
Projeto 3 “Línguas inclusivas”	Criar e dinamizar uma nova disciplina, a constar no currículo específico de alunos com necessidades educativas especiais, em que professores de línguas e professores da educação especial desenvolvam atividades de sensibilização à diversidade linguística.
Projeto 4 “Partilhar e descobrir”	Promover um conjunto de atividades escolares de consciencialização sobre a diversidade linguística e cultural.
Projeto 5 “Plataforma de colaboração”	Dinamizar um blogue de suporte a aulas de línguas estrangeiras, em que professores e alunos possam interagir (colocar questões, partilhar recursos, ...).

Quadro 37: Objetivos centrais dos projetos

Com base nos objetivos que traçaram, os projetos podem ser relacionados com dois focos de ação, um mais voltado para o ensino e os professores e outro mais orientado para a aprendizagem e os alunos.

No que diz respeito ao primeiro foco, os projetos procuravam: a) promover dinâmicas de trabalho docente em âmbitos específicos; e b) sensibilizar professores para temáticas específicas, tais como trabalho colaborativo, educação plurilingue, necessidades educativas especiais. Na primeira vertente podem ser revistos sobretudo o Projeto 1, orientado para a exploração da leitura extensiva em diferentes línguas; o Projeto 3, organizado em torno de uma disciplina a ser criada no currículo específico de alunos com necessidades educativas especiais; e o Projeto 5, construído sobre o propósito de promover práticas de ensino com recurso a um ambiente virtual, o blogue. Na segunda vertente, por sua vez, enquadram-se projetos cujo pano de fundo é constituído por temáticas relacionadas com o profissionalismo docente. É nesse caso que encontramos os Projetos 2, que se centra em temáticas como

colaboração docente e educação plurilingue; 3, que dedica uma vertente interventiva à sensibilização de professores do ensino regular para necessidades educativas especiais; e 4, que dedica parte das suas atividades, particularmente as narrativas linguísticas, à promoção do autoconhecimento do professor enquanto docente e aprendente de línguas.

No segundo foco, orientado para a aprendizagem e para os alunos, encontramos as seguintes finalidades:

- a) contribuir para a educação linguística e cultural dos alunos (Projetos 1, 3, 4 e 5);
- b) promover a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Projeto 3); e
- c) promover a partilha e a colaboração entre professores e alunos (Projeto 5).

O desafio mais referido pelos autores na concretização dos planos traçados recaiu na pendência de disponibilidade dos colegas de departamento para aderir às dinâmicas propostas. Em contraste, a abertura dos professores para a adesão a experiências que, de algum modo, pudessem ser consideradas inovadoras sob o ponto de vista das práticas entendidas como habituais, foi um fator de presença marcada nas análises contextuais que foram realizadas sobre departamentos envolvidos em, pelo menos, dois projetos (Projetos 1 e 4). Este último aspeto pode ser observado numa leitura transversal aos Quadros 28 e 34, em que o fator disponibilidade das pessoas surge entre os pontos fortes que os projetos referiram existir nos departamentos onde se desenvolveriam as atividades planeadas.

Ainda nesse cenário, verificamos que, sob o ponto de vista dos professores que avaliaram os projetos dos colegas, o potencial que os planos tinham de cativar pessoas para as atividades planeadas foram medianamente avaliadas como “boas” no conjunto dos projetos, com destaque para o Projeto 3, “Línguas inclusivas”, considerado pela maioria dos avaliadores como “excelente” neste quesito.

Essas observações sobre o potencial de captação de colegas trazem à discussão um constrangimento presente na génese dos projetos, que se localiza fora dos contextos para os quais foram pensados, ainda que tivessem a autoria de professores que neles atuam. Tendo em conta essa condição, as atividades projetadas podem ser enquadradas como manifestações de uma agenda de *colegialidade artificial ou restrita* (Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998), no sentido de que são propostas dinâmicas colaborativas a partir de iniciativas externas aos departamentos e de serem estabelecidos, previamente, espaços e tempos de colaboração entre os professores. Nesse cenário, caberia perceber se essa *agenda colaborativa burocrática*, na denominação de Talbert e McLaughlin (2002), dos projetos poderia constituir um primeiro passo para que se instaurassem, nos diferentes contextos,

dinâmicas colaborativas progressivamente autênticas entre os professores, no sentido de uma educação em línguas plural. Essa seria uma perspectiva otimista, em oposição a uma visão de que tal agenda colaborativa se consubstanciaria num encargo extra de trabalho no cotidiano profissional dos professores envolvidos.

Considerando esse cenário, cabe questionar neste momento: como surgiram, nas diversas dinâmicas planeadas pelos projetos, o trabalho colaborativo docente e a educação plurilingue?

No tocante às dinâmicas colaborativas entre os professores e à interação proposta para as disciplinas de línguas, verifica-se que a projeção das mesmas concentrava-se sobretudo no planeamento de ações. A tendência, nesse sentido, foi a de manter a autonomia de cada aula de língua, padrão quebrado apenas por um dos projetos, o Projeto 2, que incluía, entre as suas dinâmicas, a colaboração entre professores de diferentes línguas em sala de aula. Nesse sentido, ainda que os projetos tornassem possíveis, por diferentes caminhos, as abordagens plurais do ensino de línguas e culturas (Candelier, 2005; Candelier *et al.*, 2010) (cf. Figura 1), as mesmas estariam tendencialmente condicionadas ao desenvolvimento de cada professor de língua, de forma isolada, na sua sala de aula. Um outro caminho encontrado pelos projetos para a abordagem de diferentes línguas num mesmo espaço educativo foi a de circunscrever a mesma a momentos pontuais, como eventos da escola (proposta do Projeto 4), e/ou a espaços externos à sala de aula como o blogue (proposta do projeto 5).

Dentro deste contexto, é de se refletir como surgiu a colaboração pensada entre as línguas, manifesta nas articulações propostas entre as diferentes disciplinas que as representam. A esse respeito, ao observar as interações propostas entre as línguas, percebe-se a tendência para escolhas de dinâmicas que envolviam sobretudo as línguas estrangeiras presentes no currículo escolar, tal como se observa no quadro abaixo:

		Projeto(s)
Línguas do currículo escolar	Português	P1, P4
	Português Língua Não-Materna	P2
	Alemão	P1, P4
	Espanhol	P1, P2, P3, P4, P5
	Francês	P1, P2, P3, P4, P5
	Inglês	P1, P2, P3, P4, P5
Outras línguas presentes na escola		P4
Línguas em extinção		P4

Quadro 38: Línguas envolvidas nas dinâmicas dos projetos

Essa predominância das línguas estrangeiras no planeamento das dinâmicas dos diferentes projetos pode ser, em parte, explicada pelo perfil do grupo de professores participantes da Oficina de Formação. Como se pode perceber da leitura ao Quadro 25, a grande maioria dos docentes, 9 de 13, dedicava-se ao ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira. Uma outra explicação pode advir do entendimento de que, nos diferentes contextos, existisse uma maior interação entre os professores de línguas estrangeiras, entendendo-se como um grupo independente do que era formado por professores de português. Finalmente, uma outra explicação pode recair no facto de os autores dos projetos entenderem a educação plurilingue como parte da agenda exclusiva do ensino de línguas estrangeiras, o que pode ser um fator obstaculizante a uma efetiva educação plural e articulação curricular entre espaços e tempos linguísticos.

Ainda a esse respeito, como se pôde verificar nas auto e heteroavaliações realizadas, o potencial de mobilização dos projetos na articulação entre diferentes disciplinas receberam, via de regra, uma avaliação mediana, que se situava em torno da classificação “bom”. Neste quesito também se destacaram os Projetos 2 e 3, que somaram mais avaliações no extremo “excelente”, no tocante às potenciais articulações entre as disciplinas. De se notar, no entanto, que é o Projeto 4, “Partilhar e descobrir”, que mais disciplinas propunha convocar para as atividades planeadas, tal como se expõe no Quadro 38.

Em resumo, o panorama traçado pelos projetos demonstrou tentativas de fomentar dinâmicas entre as diferentes línguas por meio de uma maior articulação entre os professores dos departamentos envolvidos. Nesse âmbito, os planos desenhados, ainda que tendessem a não colocar em causa o trabalho colaborativo institucionalizado nas diferentes organizações escolares envolvidas, buscaram utilizar canais já existentes, tais como reuniões de departamento ou de grupos disciplinares, para concretizar as suas finalidades. Desse facto se observa a predominância de dinâmicas de planeamento conjunto para a ação isolada em sala de aula e/ou atividades que envolviam espaços e tempos extraletivos e pontuais. Em outros termos, a tendência foi não questionar fundamentos das dinâmicas de trabalho preexistentes nos respetivos contextos visados, em que a abordagem às línguas se fazia de forma fragmentada pela organização da escola. A via tomada pelos projetos foi, antes, de se adaptar a essas mesmas dinâmicas e, dentro delas, estabelecer limites do possível para repensar os departamentos numa perspetiva de colaboração em línguas. Nesse sentido, ganha força a afirmação de Vieira (2009, p. 270) de que “[...] contexts of practice will determine possibilities for educational change”, no sentido estrito de que rotinas e modos cristalizados de organização dos professores demonstraram-se mais prevalentes do que as transformações que, sobre essa base, foram propostas.

3. NOTAS SOBRE UM EPÍLOGO

Sob o mote de um epílogo, este capítulo dedica-se a uma análise da receção dos projetos nos seus respetivos departamentos no decorrer do ano letivo 2012/2013.

Ao se introduzir a ideia de concretização de planos, emerge a necessidade de trazer à discussão elementos característicos de um entorno contextual das escolas naquele momento. Em atenção a isso, antes de prosseguir para o que veio a seguir às narrativas propostas pelos projetos, recuperamos algumas informações discutidas na secção IV, que se orientou para uma análise de tópicos relacionados com a *gramática* político-normativa da escola portuguesa relacionados com este estudo.

Naquela secção, observámos um contexto de numerosas alterações legislativas que afetaram diretamente a vida das escolas nos anos 2011/2012 e 2012/2013, particularmente neste último, no qual se previa ocorrer o arranque dos projetos. Entre as alterações mais significativas que destacámos, estão:

1) A publicação, em 2 de julho de 2012, do Decreto-Lei n.º 137/2012, que introduziu alterações ao *Regime de autonomia, administração de gestão dos estabelecimentos públicos de ensino*. Entre as alterações mais consequentes para as atividades desta investigação estão as que dizem respeito aos princípios de gestão dos departamentos curriculares. De acordo com o novo enquadramento, a fixação do número e da designação dos departamentos passaria a ser matéria de decisão a ser tomada consoante a gestão pedagógica e curricular de cada escola. De se recordar que, conforme o regime anterior, havia a fixação de um número máximo de quatro ou de seis unidades departamentais por organização escolar (seis apenas no caso de se tratar de agrupamento de escolas com instituições de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico).

Uma das implicações dessa alteração para este estudo poderia recair do facto de, no ano letivo seguinte, já não ser possível encontrar a mesma constituição departamental nas organizações escolares envolvidas, havendo lugar para a existência de departamentos curriculares constituídos sob uma lógica mais fragmentária e disciplinar, uma vez que foi essa uma tendência marcante nos dados analisados na fase 1. Isso quer dizer que, em termos práticos, os projetos pensados para os departamentos de línguas no âmbito da Oficina de Formação (fase 2) poderiam perder a referência contextual para o qual foram pensados.

Uma outra alteração significativa veio a ser percebida no processo de seleção do(a) coordenador(a) de departamento. Antes tratava-se de uma escolha do(a) diretor(a) de cada organização escolar e, a partir de então, seria um cargo cuja nomeação passaria por eleição dos pares, a partir de uma lista de três candidatos previamente selecionados pelo(a)

diretor(a). Os efeitos concretos desta alteração neste estudo só poderiam ser analisados após auscultar os professores autores dos projetos.

2) A publicação, em 5 de julho de 2012, do Decreto-Lei n.º 139/2012, que instituía as matrizes curriculares para os ensinos básico e secundário. Entre novidades trazidas por esse decreto, estava a possibilidade de cada organização escolar vir a gerir os seus horários letivos dentro dos limites mínimos estabelecidos, deixando de haver a necessidade de serem adotados horários fixos de 45/90 minutos para cada aula. No ensino básico, assistiu-se à criação de espaços para ofertas complementares de escola, horários cuja ocupação ficaria a cargo de cada organização escolar, na decisão da oferta curricular que julgasse relevante para os seus alunos. O normativo veio ainda a reforçar o ensino da língua portuguesa (e da matemática), no acréscimo da carga horária semanal, e a estabelecer o inglês como a primeira língua estrangeira a ser ensinada nas escolas, tornando-se, então, obrigatória já a partir do 2.º ciclo do ensino básico.

Esse conjunto de alterações aqui resumidas, particularmente as relacionadas com o ensino de línguas, poderia vir a se refletir no estatuto que as mesmas assumiam nas escolas. Antecipa-se isso sobretudo em relação à língua portuguesa, com prestígio confirmado no incremento de carga horária, e à língua inglesa, consagrada como língua estrangeira com mais espaço no currículo prescrito às escolas.

Para além desses pontos, é de se considerar ainda a implantação de metas curriculares no sistema educativo português, um processo iniciado em setembro de 2011 com a revogação do currículo nacional do ensino básico através do Despacho n.º 17169, de 23 de setembro. Nesse âmbito, em 10 de agosto de 2012 foi publicado o Despacho n.º 10874/2012, que homologou as metas curriculares de português e se instituiu como orientação dessa disciplina já a partir do ano letivo 2012/2013. Essas alterações certamente apresentaram um cenário de desconstrução às escolas, sobretudo tendo em conta um contexto de trabalho prévio, que vinha a ser desenvolvido em torno de outros documentos curriculares, os então “novos” programas de português cuja implementação se estava a iniciar no ano letivo 2011/2012.

A conjugar com esse cenário, é de se referir ainda o aumento de alunos por turma nos ensinos básico e secundário, situação introduzida pelo Despacho n.º 5106A/2012, de 12 de abril. Trata-se de uma situação que, de forma iminente, poderia reduzir a necessidade de pessoal docente nas escolas e acarretar a não renovação de contratos com professores nessa situação laboral.

Por fim, é preciso sublinhar ainda os efeitos do processo de reorganização da rede escolar com a criação de mega-agrupamentos de escolas, isto é, a constituição de grandes organizações escolares a partir da integração de instituições de diferentes níveis de ensino

dentro de uma determinada área geográfica. Esse processo, implementado pela mesma gestão do Ministério da Educação e Ciência (MEC), teve início a partir do ano letivo 2012/2013 e assumiu como principais objetivos, de acordo com o MEC:

- Reforçar o projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas, através da articulação dos diversos níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário;
- Possibilitar aos alunos a realização de todo o percurso escolar no âmbito de um mesmo projeto educativo, se assim o desejarem;
- Facilitar o trabalho dos professores, que podem assim contar com o apoio de colegas de diversos níveis de ensino;
- Ajudar a superar o isolamento de algumas escolas;
- Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas, dando-lhes o melhor aproveitamento conjunto possível. (MEC, 2013, s.p.)

Esses pontos retomam, em parte, princípios gerais do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, considerado o enquadramento legal que lançou as bases para a constituição de agrupamentos verticais e horizontais de escolas. Contudo, ainda que sejam apresentadas as vantagens da reorganização da rede escolar, importa frisar que essa matéria não reuniu consenso entre governo e sindicatos de professores e de pais (Wong, 2013). A Federação Nacional dos Professores (Fenprof), por exemplo, posicionou-se contrariamente às medidas do MEC, encontrando, nas mesmas, razões unicamente economicistas que levaram à eliminação direta de mais de 3.600 postos de trabalho até abril de 2013 (Fenprof, 2013).

O mesmo Sindicato defende que a criação de mega-agrupamentos minou a ideia de escola como um espaço humanizado, que se reconhece como organização e que tem órgãos próprios de gestão – assumindo-se que, nos agrupamentos de diferentes escolas, tais órgãos centralizam-se em apenas uma delas, a sede, e passam a ser responsáveis por uma comunidade escolar mais alargada, diversa e dispersa. Ainda no âmbito dos mega-agrupamentos, Guerra (2013), em estudo sobre perceções sobre as relações interpessoais estabelecidas, inclusive com o Diretor e com estruturas intermédias, destaca a distância geográfica entre as subunidades de gestão, isto é, escolas integrantes do agrupamento, como um dos maiores entraves no processo de desenvolvimento de uma imagem de organização única.

Como adiantámos na análise ao Projeto 4, um dos primeiros efeitos a se sentir nos departamentos curriculares com o agrupamento das escolas viria a ser sentido na dimensão dessas estruturas, que passariam a reunir professores de mais escolas. Esse processo também poderia dar lugar à construção de uma nova identidade para as organizações escolares e, por decorrência, para os departamentos, uma vez que o processo de reorganização da rede escolar traria consigo uma revisão de cargos de liderança e de documentos orientadores das escolas envolvidas no processo. Face a isso, importava investigar a situação das Instituições envolvidas neste estudo, no sentido de perceber que

cenário de concretização se abria aos projetos elaborados e, conseqüentemente, à continuidade deste estudo.

Desta forma, realizámos um levantamento das agregações efetivadas nas diferentes fases da reorganização da rede escolar, e, em relação às instituições envolvidas neste estudo, encontrámos a situação expressa pelo quadro que se segue.

Agregações válidas para 2012/2013	Agregações válidas para 2013/2014
Instituição 1 + Instituição 5	Instituição 10 + Instituição 12 + Agrupamento de Escolas + Escola Secundária
Instituição 2 + Instituição 3	Instituição 14 + Escola Básica
Instituição 9 + Instituição 11	
Instituição 6 + Escola Secundária com 3.º ciclo do EB	
Instituição 15 + Agrupamento de Escolas + Escola Secundária	
Instituição 16 + Escola Secundária	
Instituição 17 + Agrupamento de Escolas + Escola Secundária	
Instituição 18 + Escola Secundária	

Quadro 39: Situação das Instituições envolvidas no estudo após os mega-agrupamentos

Como se pode observar, todas as instituições envolvidas na elaboração dos projetos (as que aparecem sombreadas no quadro) foram alvo de agregação com outras organizações escolares, exceto a Instituição 13 (Escola Secundária com o 3.º ciclo do EB integrado). Em seis casos (Instituições 5, 11, 15, 16, 17 e 18), as mudanças já teriam efeito a partir do ano previsto para o arranque dos projetos (2012/2013). Restava investigar, junto aos autores dos projetos para essas instituições, em que condições estes teriam conseguido ou não desenvolver as atividades planeadas no ano letivo 2012/2013. Com isso, julgamos que, também por essa via, poderíamos estudar as possibilidades de concretização dos projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores do trabalho colaborativo entre professores face a esse cenário.

Tendo em vista todo esse contexto, o subcapítulo posterior terá como objetivo retomar os recursos metodológicos que sustentaram a análise dos dados recolhidos para este epílogo. Em seguida, discutiremos os dados recolhidos numa narrativa, em diferentes vozes, do cenário de receção dos projetos no ano letivo 2012/2013.

3.1 Fontes de construção do epílogo

Tal como afirmámos na secção metodológica (III), contactámos, por correio eletrónico, os professores participantes da Oficina de Formação para consultar a situação dos projetos em dois momentos no decorrer do ano letivo 2012/2013.

No primeiro momento, em novembro de 2012, foram colocadas duas questões: se tinha havido oportunidade para discutir os projetos com os colegas de departamento e se teria sido possível dar início às atividades planeadas. Em resposta, manifestaram-se o Professor C, as Professoras D, E e G e as Coordenadoras 11 e 13. Essa correspondência foi considerada neste estudo como recurso secundário, pontual, para o acesso ao ponto da situação dos projetos no início do ano letivo previsto para o arranque dos mesmos.

No segundo momento, em janeiro de 2013, organizámos um seminário, *Colaborar para uma educação plural a partir das línguas – um epílogo*, na tentativa de reunir novamente os 13 participantes da Oficina de Formação. Nessa ocasião, esperávamos conduzir um debate em torno dos seguintes tópicos:

- i) situação dos departamentos no ano letivo 2012/2013;
- ii) ponto da situação dos projetos;
- iii) processo de negociação dos mesmos nos respetivos contextos;
- iv) papéis envolvidos na dinamização das atividades até então desenvolvidas;
- v) balanços pessoais sobre a situação dos projetos.

Verificada uma baixa adesão ao evento de janeiro, fez-se necessário contactar os professores individualmente, de modo a agendar entrevistas que pudessem viabilizar a abordagem dos pontos anteriormente mencionados. Dessa forma, esses temas foram tidos em conta no roteiro de entrevistas que se seguiram ao seminário e que se encontra disponível no Anexo VII.

No total, foram realizadas seis entrevistas, que envolveram sete professores autores dos projetos: Professoras A e B (em conjunto), Professor C, Professora D, Professora G, Coordenadora 11 e Coordenadora 13. Esse conjunto de entrevistas permitiu ter acesso ao ponto da situação dos Projetos 1, 2 e 4.

Ainda no âmbito do contato individual para a realização das entrevistas, foram recebidas correspondências eletrónicas das Professoras B, H, I e J e da Coordenadora 13. Assim como as correspondências recolhidas no início dessa fase, estas mensagens foram consideradas como recurso acessório às entrevistas, recurso esse que não podia ser desconsiderado sobretudo pelo acesso que permitiram ao ponto da situação dos Projetos 1, 2 e 5.

Compilando as diferentes fontes de informação dos projetos, encontramos o panorama ilustrado na figura a seguir:

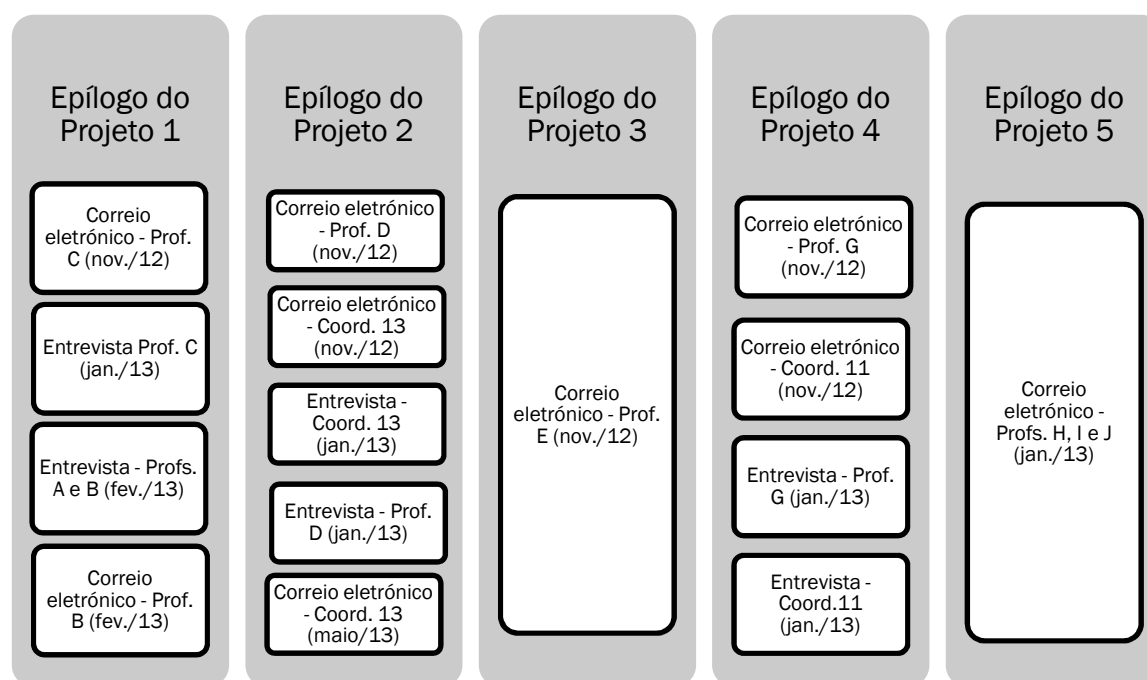


Figura 42: Fontes de construção do epílogo

Tendo em conta essas fontes de dados, na sequência apresentamos o epílogo dos projetos.

3.2 Os projetos no ano letivo 2012/2013

Mediante o primeiro contato que estabelecemos por correio eletrônico, em novembro de 2012, foi possível começar a construir um panorama dos projetos no início daquele ano letivo. Entre as respostas recebidas, confirmamos o contexto de transformação pelo qual passava a grande parte das organizações escolares e, por decorrência, os seus professores, face ao conjunto de mudanças que reportamos na introdução a este capítulo.

A partir desse contato, tivemos conhecimento de que duas das professoras autoras dos projetos, as Professoras E (Projeto 3, “Línguas inclusivas”) e G (Projeto 4, “Partilhar e descobrir”) tiveram as suas situações profissionais alteradas substancialmente. De acordo com as respostas que deram, a Professora E encontrava-se em situação de desemprego e a Professora G havia sido colocada em outra escola, tendo estado, antes daquele mês, colocada em horário zero na escola onde trabalhava no ano letivo anterior.

O Professor C (um dos autores do Projeto 1, “Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e interdisciplinar”) afirmou, também em resposta a esse primeiro contato, que ainda não havia dado início ao projeto, não tendo, até aquela altura, contactado os colegas de departamento para apresentá-lo. O mesmo se verificou na resposta da Coordenadora 11 (Projeto 4, “Partilhar e descobrir”), que foi justificada pelo facto de a sua escola estar em processo de agregação com um agrupamento de escolas e, segundo a Coordenadora, ser difícil conseguir mobilizar os colegas em tal fase de transição.

Por seu turno, a Professora D e a Coordenadora 13, autoras do Projeto “Departamentos curriculares: que papel na orientação do professor de línguas plural?”, responderam ao nosso primeiro contato com a informação de que tinham dado início às atividades planeadas nas suas respetivas escolas.

Em relação à resposta da Professora D, verificou-se que o arranque do projeto se deu mesmo com o processo de agregação do seu agrupamento de escolas com duas outras organizações escolares. Nesse caso, contudo, o Projeto circunscreveu-se ao grupo de professoras integrantes da configuração antiga do seu departamento. Ainda de acordo com as informações que repassou por e-mail, já tinha experimentado dar aulas em conjunto com a outra colega de inglês em uma turma de 7.º ano que considerava problemática. O propósito, segundo a Professora, seria dar apoio a alguns alunos. A par dessa atividade, a docente ainda citou haver um horário comum no horário dos professores de línguas, momento esse utilizado para reuniões onde trocavam impressões sobre as práticas.

No que diz respeito à resposta da Coordenadora 13, observamos que a sua proposta tinha sido apresentada em área disciplinar ainda em julho do ano letivo anterior e, em setembro daquele ano, já havia sido realizada uma das sessões de trabalho previstas, na qual foram distribuídas leituras a grupos de trabalho formados por três professores cada um. Uma das revisões que fez ao seu projeto recaiu no alargamento do tempo previsto para o mesmo. Segundo ela, fazia-se necessário realizar reuniões de trabalho ao longo de todo aquele ano letivo, e não apenas no primeiro semestre do mesmo, uma vez que os professores envolvidos queixavam-se da falta de tempo para trabalhar sobre as leituras. Nesse sentido, a sobrecarga de trabalho de escola foi referida, desde logo, como um dos principais obstáculos à realização do projeto. Apesar disso, a Coordenadora demonstrou-se satisfeita com o andamento das atividades, afirmando já *ir sentindo algumas mudanças e vontade de alterar práticas*.

Uma outra resposta, mais tardia, foi dada pelas Professoras H, I e J a respeito do projeto que elaboraram, “Plataforma de colaboração”. Após a nossa proposta de realização de seminário, em janeiro de 2013, as docentes enviaram um correio eletrónico informando que não tinha sido possível dar início ao Projeto 5, apesar de, ainda no final do ano letivo anterior, terem-no levado à discussão em departamento e, na ocasião, recebido um retorno positivo

por parte dos colegas. A razão que citam para tal estava na sobrecarga de trabalho com a qual se deparavam naquele momento.

No âmbito das entrevistas realizadas entre janeiro e fevereiro de 2013, foi possível aprofundar razões pelas quais os projetos puderam ou não ser concretizados naquele ano. Com base nas primeiras informações dessas entrevistas, confirmou-se que, na perspectiva dos informantes, o Projeto 2 encontrava-se em desenvolvimento nos dois contextos para os quais havia sido pensado. Igualmente, o Projeto 1 estava em concretização na Instituição 10, nas mãos das Professoras A e B. Apenas esses dois projetos encontravam-se em desenvolvimento até, pelo menos, ao final de fevereiro daquele ano.

Realizando um balanço das informações levantadas por meio das entrevistas e das correspondências eletrônicas, chegamos à situação informada na Figura 43, que expõe a situação dos projetos até finais de fevereiro de 2013:

Projeto 1 “Abordagem da leitura extensiva numa perspectiva plurilingue e interdisciplinar”	Projeto 2 “Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?”	Projeto 3 “Línguas inclusivas”	Projeto 4 “Partilhar e descobrir”	Projeto 5 “Plataforma de colaboração”
Instituição 10 (Profs. A e B)	Instituição 13 (Coord. 13)	Instituição 17 (Profs. E e F)	Instituição 5 (Coord. 5)	Instituição 12 (Profs. H, I e J)
Instituição 14 (Prof. C)	Instituição 15 (Prof. D)		Instituição 11 (Coord. 11)	
			Instituição 18 (Prof. G)	

Legenda:

	Projeto iniciado em 2012/2013
	Projeto sobre o qual não se teve informação
	Projeto não concretizado

Figura 43: Situação dos projetos até ao final de fevereiro de 2013

Até ao final do ano letivo de 2012/2013 não havíamos recebido resposta aos contatos estabelecidos com a Professora F e a Coordenadora 5, no sentido de saber o ponto da situação dos projetos que elaboraram no âmbito da Oficina de Formação.

De modo a discutir os dados obtidos por meio das entrevistas, os tópicos que se seguem abordarão os dois principais panoramas dos projetos.

3.2.1 Sobre os projetos que não se concretizaram

Por meio das entrevistas realizadas à Coordenadora 11, ao Professor C e à Professora G foi possível explorar a situação das suas respectivas Instituições no ano letivo 2012/2013 e, nesse sentido, apurar as condições que obstaculizaram o arranque dos planos

que elaboraram para os mesmos. Tendo conhecimento de que os projetos não tiveram concretização, através de um processo dedutivo, com uma categoria previamente selecionada, analisámos o conteúdo das entrevistas, de modo a identificar passagens que pudessem esclarecer, em cada entrevista, a situação da escola e do departamento em 2012/2013 e, nesse âmbito, obstáculo(s) que se interpuseram ao arranque do projeto pensado para tal contexto (isto é, razões pelas quais as atividades planeadas não foram colocadas em prática). O resultado do processo de categorização pode ser consultado no Anexo Digital C, em que estão organizadas as ocorrências na categoria única denominada *Epílogo*.

Em relação à situação da Professora G, já previamente conhecida por meio da comunicação eletrónica estabelecida em novembro de 2012, direcionámos a entrevista sobretudo no sentido de conhecer as suas perceções a respeito do novo contexto de trabalho e das possibilidades que eventualmente encontrava de desenvolver as atividades do seu projeto. Segundo a Professora, até àquele momento, tinha participado em apenas uma reunião de trabalho do grupo disciplinar de português/francês (cf. Professora C, *Epílogo* 23), não tendo sido possível, até então, conhecer as dinâmicas do novo departamento, sobre as quais não soube falar naquele momento (cf. Professora C, *Epílogo* 24 e 26). Nesse quadro, o Projeto que elaborou, “Partilhar e descobrir”, não pôde ser concretizado, apesar de se ter sentido motivada a colocá-lo em prática ainda na escola anterior (cf. Professora G, *Epílogo* 29). Na nova escola, contudo, afirmou não se sentir à vontade para tal:

“Agora [...] gostava realmente de [...] pôr em prática já que trabalhamos nesse [...] contexto, gostava. Mas, muito sinceramente [...] não me sinto, sinto-me desconfortável [...] nestas coisas. E ‘tou sozinha, também, ‘tou muito sozinha. Se fosse na escola onde eu estava, já tinha à-vontade, [...] já tinha mais confiança...” (Professora G, *Epílogo* 27).

O Professor C, por seu turno, afirmou ter encontrado, naquele ano, um departamento de línguas com uma configuração semelhante à do ano anterior, tendo sido registada, no entanto, a saída de algumas docentes, dada a nova organização das turmas e a necessidade de menos corpo docente (cf. Professor C, *Epílogo* 13). No tocante às dinâmicas de organização, também não assinalou nada diverso:

“Nós temos basicamente as mesmas circunstâncias, temos tempo de quarenta e cinco minutos semanal para [...] articulação. Mas, pela própria dinâmica da escola, em articulação com a biblioteca e... se vão [...] sucedendo sempre coisas que nos levam permanentemente àquilo a que sinto que a verdadeira articulação nós não a conseguimos... efetivar. [...] Aquele trabalho que eu sinto necessário vou fazendo pontualmente num... pedacinho de intervalo que encontramos [...]” (Professor C, *Epílogo* 15).

Em relação ao projeto que elaborou, o Professor C afirmou tê-lo apresentado na última reunião de departamento do ano anterior e depois, novamente, no grupo de português. No entanto, assinalou que, desde então, nenhum colega havia dado iniciativa ao projeto:

“[...] o que está a acontecer é aquilo que eu tinha como... previsível [...] a reação é altamente positiva, as pessoas acham interessante [...] acenam muito com a cabeça. [...] Mas sem que haja [...] uma iniciativa de um elemento. Não é, agora vamos sentar e sentamos e vamos. Não há, de ninguém, um tomar de um primeiro passo. E aí tenho que dizer que eu próprio também ainda não tive oportunidade de ... [...] porque ainda não está planificado [...]” (Professor C, Epílogo 16).

Por esse excerto, percebe-se que o Professor C, autor do Projeto “Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e interdisciplinar”, não se reconhecia num papel de liderança ao apresentar aos colegas ideias de mobilização do seu departamento em torno de um projeto de educação em línguas. Não tendo, ele próprio, aderido ao mesmo, também não procurou o envolvimento dos colegas. Ao ser questionado sobre as possíveis razões da não implicação dos colegas, o docente pontuou fatores como não ter sido convincente, no sentido de *ter competência* para falar das potencialidades do trabalho colaborativo:

“[...] um deles [dos fatores pelos quais os colegas não aderiram ao projeto]... pode ter sido logo o facto de que quem foi ‘vender o peixe’, salvo seja, não tenha vendido, assim, com muita competência... [risos] [...]. Depois, eu creio que a falta de conhecimento do potencial colaborativo, e que aquilo que eu tenha dito não tenha sido suficientemente... forte e [...] persuasor, mas no sentido de que os professores tenham noção de que é uma realidade. Que aquilo que se faz em termos de... colaborativos, não era um acréscimo. Que não era um [...] estender mais tempo, ter mais trabalho” (Professor C, Epílogo 18).

Na entrevista, o Professor ainda citou um contexto de desmotivação instalado na profissão, no qual iniciativas de cunho inovador não encontravam lugar. Esse mesmo contexto foi citado pela Coordenadora 11 como um dos fatores que levaram à não concretização do seu projeto. No seu caso, esse mal-estar se concretizava sobretudo na saída de colegas cujos contratos terminavam naquele ano:

“Os que foram colocados agora, este último ano começam-se a sentir já a sair [...] e a desligar. [...] O que é pena porque até são muito bons profissionais... [...] Portanto era mais uma razão para não aderirem porque só começavam o projeto no primeiro ano depois não haveria continuidade, mesmo que as coisas se propiciassem. Mas a verdade é que, eu sinto, mesmo pessoas muito dinâmicas estão a... a afrouxar porque estão-se a sentir já afastadas” (Coordenadora 11, Epílogo 11).

A somar-se a esse facto, a Coordenadora também apontou o aumento da carga horária dos docentes como uma razão para que os colegas não aderissem ao projeto (cf. Coordenadora 11, Epílogo 7). A par disso, citou ter recebido alunos *muito fracos* no 10.º ano, facto que, a conjugar com a extensão dos programas, na sua perspetiva, obstaculizou a possibilidade de arrancar com o “Partilhar e descobrir”, na sua escola (cf. Coordenadora 11, Epílogo 9).

Além disso, tal como já se antecipava, a Instituição 11 atravessava, naquele momento, um processo de agregação com outra organização escolar. Apesar de isso se ter refletido na revisão dos cargos de direção, na constituição de uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), os departamentos de línguas das organizações envolvidas manter-se-iam separados durante o processo de agrupamento, de acordo com a Coordenadora (Epílogo 3 e 12). A entrevistada, contudo, já não assumia o cargo de coordenação em 2012/2013, ainda conforme informações que deu na entrevista (cf. Coordenadora 11, Epílogo 4). Isso foi uma das razões que também apontou para a não concretização do projeto que ajudou a construir na Oficina de Formação:

“Agora cada vez é mais difícil conseguir-se e eu também agora não ‘tou a coordenadora. Portanto também não tenho autoridade, só a nível de língua, mesmo a nível de inglês ou a coordenadora da área. Pronto, aí tinha. Ahm... mas, não [...] realmente a situação é tão complicada que eu não me sinto com [...] coragem para estar a [...] tentar porque sei que as pessoas não vão aderir e não é má vontade...” (Coordenadora 11, Epílogo 10).

De modo semelhante ao que se observou na entrevista com o Professor C, também aqui o entendimento de liderança parece desempenhar um papel decisivo no (não) desenvolvimento dos projetos. A Coordenadora 11, no excerto acima, indica não se sentir com *autoridade* para colocar as atividades planeadas em prática, ainda que tais atividades fossem da sua *autoria*. A autoridade para levar adiante os projetos, tanto nas conceções demonstradas pela Coordenadora 11 quanto nas do Professor C, surge associada ao cargo formal de coordenação. Não é em vão que, ao ser perguntado sobre o papel que a coordenadora do seu departamento poderia ter tido no desenvolvimento do seu projeto, o Professor C responde que:

“Portanto, ao nível da coordenação... imagine que só se... fosse deliberadamente introduzido como assunto a tratar... ponto de situação de trabalhos ou... criar algo que oficializasse e criasse espaço para [...] o arranque dos projetos. Portanto, ser com caráter oficial” (Professor C, Epílogo 20).

A *oficialidade* dos planos surge, assim, como uma condição associada à sua exequibilidade no âmbito dos departamentos em questão, o que indicia a possibilidade de que os mesmos viessem a ser assumidos como mais uma agenda burocrática a cumprir nesses contextos. A partir disso, pode-se concluir que uma das fragilidades dos projetos concebidos na Oficina pode recair no facto de os mesmos terem sido elaborados em âmbito externo aos seus contextos, sem que fossem envolvidos, na sua autoria, os professores dos departamentos em questão.

Em resumo, através das entrevistas à Coordenadora 11, ao Professor C e à Professora G, verificamos que as principais causas que impediram o avanço dos projetos prenderam-se com a situação profissional de uma das autoras, que foi colocada em uma

escola diferente da que teve como referência para o plano das atividades, situação essa que refletia a de muitos outros professores naquela ocasião. Esse contexto de substanciais mudanças no campo educativo também se refletiu na consolidação de um mal-estar na profissão, que se sentia na forma como os próprios autores entrevistados se reportavam aos projetos e à mobilização de pessoas que era demandada. Configurava-se um momento em que, tal como afirma Fernandes (2011, p. 112), “[...] não é efetivamente o melhor para esperarmos dos professores uma atitude missionária”. A esse respeito, o Professor C ilustra o contexto, ao referir a existência de:

“[...] uma própria falta de [...] energia, de ânimo [...] uma série de coisas que sucedem e que acabam por [...] retirar [...] algum ânimo para inovar e que ajudam as pessoas a ir... basicamente ir levando” (Professor C, Epílogo 19).

Também é preciso considerar, nesse cenário, um entendimento de liderança estrito ao exercício de cargos formais de coordenação. Esse entendimento, a conjugar com os outros fatores obstaculizantes do arranque dos projetos, levou a uma postura de não-implicação pessoal no desenvolvimento dos mesmos após serem apresentados aos departamentos envolvidos.

Procurando, por outro lado, compreender os fatores que levaram os projetos a serem desenvolvidos, e em que condições, o tópico a seguir propõe uma discussão em torno das informações recolhidas através das autoras que viram os seus planos serem concretizados.

3.2.2 Sobre os projetos que foram iniciados

Por meio das entrevistas realizadas à Coordenadora 13 e às Professoras A, B e D, foi possível aceder ao ponto de desenvolvimento do Projeto 1, “Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e interdisciplinar”, na Instituição 10, e do Projeto 2, “Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?”, nas Instituições 13 e 15.

No tocante ao Projeto 1, das Professoras A e B, não havia conhecimento da sua situação até à marcação da entrevista, quando as professoras se disponibilizaram a oferecer mais informações sobre as atividades que estavam em curso. Naquela mesma ocasião a Professora B deu a conhecer o ponto da situação das atividades decorrentes do seu Projeto através de correio eletrónico. Do Projeto 2 já havia conhecimento prévio da sua concretização, conhecimento esse que foi dado em resposta ao primeiro contato que estabelecemos, por e-mail, em novembro de 2012.

Em relação aos dados recolhidos por meio das três entrevistas realizadas (o encontro com as Professoras A e B foi considerado como apenas um momento de entrevista), procedemos a uma análise de conteúdo guiada pelas seguintes categorias temáticas:

- i) Escola/departamento em 2012/2013;
- ii) Ponto da situação do projeto;
- iii) Mais-valias já sentidas no contexto; e
- iv) Perspetivas de futuro.

No processo de categorização, tivemos em conta conteúdos emergentes de um processo combinado de dedução, a partir dos temas estruturantes das entrevistas de epílogo (para mais informações, consultar o Anexo VII), e indução, a partir das respostas dadas pelos diferentes informantes. É nesse sentido que, no âmbito da categoria pré-selecionada *Ponto da situação do projeto*, foram melhor definidos quatro temas principais emergentes sobretudo do conteúdo das entrevistas:

- a) receção no departamento;
- b) atividades desenvolvidas;
- c) condições facilitadoras;
- d) obstáculos enfrentados;
- e) ajustes realizados ao plano inicial.

Em suma, a análise realizada às entrevistas realizadas com as autoras dos projetos concretizados guiou-se pelas seguintes categorias, organizadas no Quadro 40, a seguir. Como resultado, chegamos à categorização compilada no Anexo Digital D.

i) Escola/departamento em 2012/2013 Excertos informativos sobre a situação da organização escolar e/ou do departamento no ano letivo 2012/2013, momento previsto para o arranque do Projeto elaborado na Oficina de Formação.	
ii) Ponto da situação do projeto Informações disponibilizadas sobre o desenvolvimento do Projeto.	a) Receção no departamento
	b) Atividades desenvolvidas
	c) Condições facilitadoras
	d) Obstáculos
	e) Ajustes
iii) Mais-valias Excertos incidentes sobre benefícios decorrentes do desenvolvimento do Projeto.	
iv) Perspetivas de futuro Registos de expectativas sobre atividades a desenvolver após o final do Projeto.	

Quadro 40: Categorias de análise – epílogo dos projetos concretizados

Dando início à discussão dos dados recolhidos, encontramos, no departamento de línguas da Instituição 13, uma Coordenadora que indicava como alteração, no seu departamento, o desenvolvimento do seu Projeto “Departamentos curriculares: que papel na orientação das práticas do professor de línguas plural?”. Na sua perspetiva, a proposta de

serem realizadas sessões de trabalho para partilha e discussão de textos orientadores do ensino de línguas foi bem acolhida pelos professores (cf. Coordenadora 13, Epílogo 30 – Receção no departamento). O grande obstáculo, contudo, recaía na carga de trabalho exigida aos docentes, que se refletia na disponibilidade que demonstravam em aderir ao ritmo de sessões de trabalho que planeava desenvolver até dezembro de 2012:

“Tudo bem, percebi logo que não ia ser até dezembro... percebi logo que a disponibilidade dos professores, com alguma legitimidade, porque de facto a escola prende-nos muito. Nós temos aqui trabalho a todos os níveis porque temos muitos apoios, porque temos tutorias, porque temos direções de turma... temos muita coisa que nos ocupa para além das aulas, pronto. E depois os horários não estão... As pessoas não têm todas as mesmas horas livres para trabalhar, portanto temos durante a semana um bloco de noventa minutos que é nosso, mas é tanta coisa a fazer...” (Coordenadora 13, Epílogo 34 - Obstáculos).

A Coordenadora relatou ainda um outro obstáculo relacionado com a temática da sessão de trabalho que desenvolveu. Segundo ela, houve *alguma resistência* porque achavam que estavam *a falar de modas* (cf. Coordenadora 13, Epílogo 35 - Obstáculos). Nessa sessão em particular, a entrevistada afirmou ter desenvolvido temas relacionados com a evolução da didática das línguas e a emergência da educação plurilingue nesse cenário. Essa resistência relatada corrobora a leitura que a Coordenadora fez do seu departamento, aquando da elaboração do projeto, na qual identificava um contexto em que a proatividade dos colegas não se traduzia na renovação de práticas (cf. Quadro 30).

Com base nesses obstáculos, particularmente em relação ao primeiro, relacionado com o tempo, foram realizados ajustes ao plano inicial. De acordo com a Coordenadora, as sessões, que antes eram previstas até dezembro de 2012, iriam estender-se ao longo do ano, de modo a adaptarem-se à agenda profissional dos professores. Uma outra alteração teve a ver com a distribuição de papéis na dinamização das sessões:

“A segunda grande alteração é que eu estou a fazer mais do que aquilo que eu previa [...]! Mas ainda assim tenho a adesão de alguns colegas e de outros não, mas estão nas reuniões, estão presentes nas reuniões.

[...] Até dezembro aconteceram duas, uma fui eu que fiz e outra que foi um grupo e agora tem acontecido... fui eu que fiz outra vez e agora vai outro grupo fazer e pronto, estamos assim nisto...” (Coordenadora 13, Epílogos 36 e 37 - Ajustes).

Importa ressaltar, nesse contexto, o papel que a Coordenadora deixa transparecer no andamento do projeto. Pelos excertos, observa-se que a sua postura entusiástica de liderança mostrava-se decisiva na condução das atividades planeadas. Essa observação encontra-se ilustrada no excerto do Epílogo 34, que a seguir é transcrito:

“[...] isso [a recusa de um colega em participar nas sessões de trabalho] levantou logo ali uma grande polémica e dois ou três aproveitaram logo para dizer que sim, que não, que não pode ser, que não têm tempo [...] e pronto, voltei outra vez à carga, voltei outra vez a dizer que o objetivo não era dar mais trabalho, que era de facto as pessoas começarem a desenvolver alguns hábitos de leitura também,

para além daquilo que é necessário e que tem a ver com os programas e nos manuais, não é [...]” (Coordenadora 13, Epílogo 34 - Obstáculos).

Nesse contexto, levanta-se, mais uma vez, a questão da liderança na condução de projetos nas escolas. Pela situação ilustrada nesse projeto e tendo como referência a análise do epílogo dos demais, encontramos indícios de que o sucesso na condução de iniciativas transformadoras dos contextos estaria nas mãos de lideranças formalmente instituídas.

Quanto às mais-valias que já conseguia identificar, a Coordenadora afirmou notar maior abertura *por parte de alguns* docentes, no sentido de reverem as suas práticas à luz dos temas abordados nas sessões de trabalho (cf. Epílogo 39 – Mais-valias):

“Uma maior abertura em algumas práticas e de facto, em algumas coisas, algumas práticas já estão a mudar, já estão, com a resistência de uns, mas como tenho o apoio de outros...” (Coordenadora 13, Epílogo 39 – Mais-valias).

Na mensagem eletrónica que nos enviou em maio de 2013, após a entrevista, a Coordenadora ofereceu mais informações sobre o ponto da situação. Nesse momento, afirmou que, no âmbito do seu projeto, haviam sido realizadas, até então, três sessões de trabalho, menos do que estavam previstas. Nessa mesma ocasião voltou a apontar a falta de tempo como um dos principais entraves ao projeto, mas também demonstrou estar satisfeita com as mudanças que ia observando, sobretudo na menor resistência de alguns professores, que, segundo a mesma, começavam a se abrir mais às discussões que surgiam a partir das sessões já realizadas.

No departamento de línguas da Instituição 10, por sua vez, registou-se a mudança de coordenação no arranque do ano 2012/2013 e o processo de agrupamento com a Instituição 12 (também envolvida na Oficina de Formação, por meio das Professoras H, I e J), de acordo com as informações introdutórias facultadas pelas Professoras A e B (cf. Epílogos 42 e 43 – Escola/departamento em 2012/2013). Na entrevista que concederam, as Professoras demonstraram-se disponíveis a relatar o ponto da situação do projeto que elaboraram, oferecendo informações detalhadas sobre as atividades que, até então, haviam desenvolvido. O volume de informações se refletiu na amplitude dos registos realizados nessa categoria (Epílogos 51 a 58).

Segundo as entrevistadas, o projeto que estavam a desenvolver não se traduzia em um empreendimento do departamento (cf. Professoras A e B, Epílogo 50 – Receção no departamento). Tratava-se, na verdade, de um projeto que envolvia grupos de professores que partilhavam as mesmas turmas, em torno da abordagem da leitura extensiva de obras literárias. Como consequência, as docentes encontravam-se a trabalhar separadamente:

“Nós [...] estamos em níveis diferentes: A Professora A [nome próprio substituído pelo código utilizado neste estudo] tem inglês no 7.º ano e eu estou no 8.º. Portanto, as obras são diferentes... digamos... fomos trabalhando separadamente...”* (Professora B, Epílogo 51 - Atividades).

“Mas, por enquanto, no 8.º ano [...] se estão a trabalhar... apenas... portanto, eu com inglês, o francês, o português e a educação visual. São estas quatro disciplinas” (Professora B, Epílogo 52 - Atividades).

“Pois, comigo também. Eu tenho aqui a geografia, mas... e a educação tecnológica mas será uma... [...] era a propósito de um mapa. Não sei se o professor tem [...] algum objetivo específico que possa replicar neste momento... ou se o professor de inglês ou de português pode fazer a mesma coisa, pegar no mapa e traçar o percurso que ‘O cavaleiro da Dinamarca’ fez” (Professora A, Epílogo 53 - Atividades).

A partir dessas informações, é possível observar que o Projeto “Abordagem da leitura extensiva numa perspetiva plurilingue e interdisciplinar” assumiu, no contexto da Instituição 10, um caráter iminentemente pluridisciplinar, no sentido de que a proposta recaía na justaposição finalizada de saberes (Fourez, Maingain & Dufour, 2008), configurando-se cenários em que se propunha a abordagem de um assunto sob o ponto de vista de diferentes disciplinas em atuações independentes umas das outras. Com efeito, as Professoras A e B mobilizaram diferentes professores em torno da finalidade genérica de abordar obras literárias, assumindo como referência uma área de influência que consideravam poder alcançar. Dito de outro modo, as autoras do Projeto 1 contactaram docentes com os quais trabalhavam a nível de conselho de turma para desenvolver as ideias que tinham planeadas.

Tendo em vista essa característica da concretização das atividades, ao serem questionadas sobre a receptividade do então coordenador do departamento de línguas, a Professora B prontamente respondeu que lhe tinha dado conhecimento naquele mesmo dia (cf. Professora B, Epílogo 48 – Receção no departamento) e a Professora A, por seu turno, sublinhou, na sua resposta, se tratar sobretudo de um projeto situado a nível de turma:

“O coordenador... em relação ao 7.º ano tinha a ideia que eu tinha esta proposta, mas não era uma proposta... nenhuma proposta do departamento. Portanto, era para trabalhar a nível de turma... que era com o 7.º ano, porque era o nível que eu tinha...” (Professora A, Epílogo 49 – Receção no departamento).

A mesma docente admitiu haver um certo apagamento da identidade do departamento para matérias relacionadas com a dinamização de projetos conjuntos, havendo mais um funcionamento em grupos, tal como se verificou acontecer na concretização do seu projeto (cf. Professoras A e B, Epílogo 45 – Escola/departamento em 2012/2013). Nesse sentido, o facto de ter a cargo diretorias de turma foi apontado pelas docentes como uma das condições que facilitavam o desenvolvimento das atividades, conjugada com uma ideia de que se tratava de atividades simples, que não implicavam o desvio da programação das disciplinas envolvidas e, portanto, não *mexiam muito com as pessoas* (cf. Professoras A e B, Epílogos 59, 60 e 61 – Condições facilitadoras).

Não é em vão que consideram como um dos obstáculos a eventual indisponibilidade dos colegas:

“[...] Para algumas... se calhar para algumas pessoas [...] este tipo de atividade não tem grande valor... o que interessa é dar matéria, cumprir o programa e fazer as coisas o mais... separadamente possível para não... empatar muito... porque os alunos depois se esquecem, porque os alunos depois não ligam, porque... sei lá [...]” (Professora A, Epílogo 71 - Obstáculos).

Os demais obstáculos se traduzem, na perspetiva das entrevistadas, na sobrecarga de trabalho e consequente falta de tempo para atividades que vão para além das planificações:

“Professora A: Dificultado, é mesmo esta questão de às vezes nós querermos fazer mais... fechar alguns ciclos e chocar, por exemplo, com a planificação... porque há um teste, porque há... sempre uma coisa qualquer, não é?

[...]

Professora B: [...] e choca mesmo, às vezes... e choca com a planificação, porque nós ficamos com a planificação atrasada... eu já tive que por em ata [...] que não cumpri a planificação” (Professoras A e B, Epílogo 67 - Obstáculos);

“Professora B: Eu acho que nós temos uma sobrecarga... enorme...

Professora A: enorme... enorme... Começa a ficar toda a gente muito cansada de...

Professora B: Muito esgotada!

Professora A: ... muito esgotada mesmo... quando ousa falar [...]: ‘vamos fazer... não sei o quê’... há pessoas que dizem logo à partida: ‘não contem comigo!’ Mas nem querem saber se a ideia é boa ou má. É porque... é mesmo esgotante... o trabalho neste momento é mesmo esgotante [...]” (Professoras A e B, Epílogo 69 - Obstáculos).

É de se assinalar, sobretudo no primeiro excerto, a conceção que as Professoras evidenciam de que as atividades dinamizadas representavam uma agenda separada da planificação das suas respetivas disciplinas. Essa noção vai de encontro à proposta que defendiam no texto do Projeto 1, de que o mesmo não representasse uma sobrecarga, mas uma alternativa *mais rica* de lecionar conteúdos. Não é de se desconsiderar, no entanto, a pressão pelo cumprimento de programas, eventualmente exercido pelos pares ou por lideranças formais, face à exigência, aparente nas palavras da Professora B, acima transcritas no Epílogo 67, de registar em ata o não cumprimento da planificação estabelecida para a disciplina de inglês.

Entre as mais-valias que as entrevistadas já identificavam para as atividades que estavam a desenvolver, assumem destaque as menções que fazem ao processo de aprendizagem dos alunos. Segundo as Professoras, a mais-valia mais premente das atividades de exploração da leitura extensiva encontra-se na construção de percursos de aprendizagens mais holísticos, para os quais as diferentes disciplinas convocadas competem:

“O que eu acho que tem de vantajoso é que os miúdos [...] começam a ver pontes entre os assuntos, entre as disciplinas e entre... afinal entre aspetos do mundo [...]” (Professora A, Epílogo 77 – Mais-valias);

“[...] eu acho que este tipo de trabalho ajuda a que várias perspetivas se confluem para um objetivo que é dar-lhes uma visão diversificada da realidade, não é?” (Professora A, Epílogo 78 – Mais-valias).

Finalizando a leitura dos projetos concretizados, resta analisar em que condições o Projeto 2, “Departamentos curriculares: que papel na orientação do professor de línguas plural?”, foi desenvolvido no departamento de línguas da Instituição 15. Tal como observamos, na introdução a este capítulo, essa instituição encontrava-se em processo de agrupamento com outras duas organizações escolares. Apesar de tal processo de transição, a Professora D destacou a manutenção das condições contextuais semelhantes às do ano anterior (cf. Professora D, Epílogo 85 – Escola/departamento em 2012/2013) e reportou as atividades que conseguiu concretizar. Importa destacar que, nessa leitura contextual, a Professora assinalou a existência de dinâmicas de trabalho mais próximas entre as línguas estrangeiras ensinadas na sua organização escolar, o francês e o inglês:

“O departamento de línguas, isto é assim... só o departamento de línguas engloba mais o francês e o inglês nas mudanças, o português não entrou tanto, porque nós trabalhamos melhor o francês e o inglês [...]” (Professora D, Epílogo 84 – Escola/departamento em 2012/2013).

Isso pode ajudar a explicar o facto de a Professora ter documentado, na Oficina de Formação, dinâmicas a envolver apenas as línguas estrangeiras, informação que se realça ainda mais na forma como relatou a receção do Projeto no seu departamento:

“Eu [...] com o português é um bocado diferente, elas... nós trabalhamos mais as línguas, o francês e o inglês, foi fácil, por acaso, porque as outras colegas também já tinham uma certa abertura...” (Professora D, Epílogo 86 – Receção no departamento);

“[...] o coordenador de departamento é professor de português, e ele, pronto... achou que sim, ele, aliás, também é assim todo inovador, e achava que realmente também era bom para as línguas, para mais pertencer ao Quadro Europeu das Línguas, o francês, o inglês são as duas línguas, deveríamos trabalhar nós mais em conjunto, e foi assim que trabalhamos, mas aceitou muito bem” (Professora D, Epílogo 87 – Receção no departamento).

Nesses excertos é aparente uma cisão entre o português e as línguas estrangeiras, divisão essa que se manifesta inclusive na forma como a entrevistada se refere às línguas estrangeiras, legitimando um discurso de que cabe às mesmas um trabalho orientado para (o)/pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Nesse contexto, a Professora avançou com as atividades previstas, no entanto circunscreveu o raio de abrangência das mesmas sobretudo à colega que lecionava inglês no 3.º ciclo do EB.

“[...] assim como eu tinha dito que iríamos assistir às aulas umas às outras, partilhar um bocadinho mais os materiais, sugerir ideias para trabalharmos as línguas, o Quadro Europeu das Línguas entrou muito também nas nossas [...] reuniões, se é que são chamadas reuniões, quando nós estávamos juntas, porque nós somos poucas [...]. [E] tínhamos ideias, tipo partilhávamos ideias assistimos a aulas, sim, a Colega [nome próprio substituído pela designação genérica] de inglês assistiu às minhas aulas de 2.º ciclo, [ela] é do 3.º ciclo [...] e eu assisti às aulas dela. Ela ajudou-me ainda em algumas aulas*

que eu tinha problemas com alunos... funcionou bem, essa partilha até funcionou bem, pelo menos foi um início [...] e um alertar para os outros colegas que realmente temos de partilhar até muito mais [...]” (Professora D, Epílogo 89 - Atividades).

Observa-se que essa situação encontra paralelo com a analisada no Projeto 1, desenvolvido a cargo das Professoras A e B. Tanto em uma situação como em outra, as Professoras procuraram envolver colegas participantes da área circunscrita que consideravam exercer influência, não abarcando a totalidade dos departamentos envolvidos. Nesse sentido, pode-se dizer que esses projetos traduziram-se em empreendimentos situados, ainda assim com resultados valorizados pelas Professoras autoras. Essa constatação encontra suporte no reconhecimento da Professora D em relação ao fator que mais potencializou a concretização das atividades, o ambiente de familiaridade entre as colegas:

“Não sei, talvez por haver bastante intimidade já e estarmos muito à vontade umas com as outras, facilitou mais” (Professora D, Epílogo 92 – Condições facilitadoras).

Ao final de cada entrevista, questionámos as entrevistadas sobre as perspetivas que guardavam sobre o que ainda poderia ser feito a partir das ideias que se encontravam a desenvolver. Tendo em conta as respostas que nos ofereceram, verificamos que, no caso das Professoras A, B e D, o processo de agregação pelo qual as suas escolas estavam a atravessar tornava incerta qualquer possibilidade de continuar a concretizar as suas propostas em anos letivos subsequentes (cf. Professoras A e B, Epílogo 83 – Perspetivas de futuro e Professora D, Epílogo 94 – Perspetivas de futuro). A Coordenadora 13, por outro lado, manifestou uma visão positiva do que poderia vir a seguir, traduzida em características do que esperava ser um cenário ideal para o ensino de línguas a ser defendido pelo seu departamento:

“[...] eu gostava que [...] o ensino das línguas saísse um bocadinho da sala de aula. Que se fizessem outras coisas também, outros projetos, mas é difícil. É difícil... Acho que essa pode ser uma outra luta também. E este trabalho colaborativo com professores, por exemplo, de uma aula ser dada por mais do que um professor? Que estas barreiras se quebrassem... Haver sala de aula sem sala de aula, mas que nós conseguíssemos alunos motivados para a aprendizagem de línguas de várias maneiras. Projetos, outras coisas que não o saber aquele muito livresco, muito tradicional e, por outro lado, ao nível dos professores, uma abertura grande que também já está a haver. Que também já estamos a ter mais do que um na sala de aula às vezes [...]. Portanto, acho que agora, primeiro [...] um bocadinho a mentalidade, abrir um pouco ao nível do conhecimento e da informação para dar aos professores alguma legitimidade e também ao nível da legislação e ao nível da didática para depois poder agir. Tenho aqui um terreno onde eu me posso movimentar desta maneira porque é possível. Gostava que fôssemos andando por aí. Esta fusão, não digo fusão, mas quebrar esta barreira entre as línguas” (Coordenadora 13, Epílogo 41 – Perspetivas de futuro).

O discurso da Coordenadora, sobretudo quando se refere ao campo das possibilidades de ação que encontra, abre caminho para uma reflexão final a respeito das condições de concretização dos projetos. Sob essa perspetiva reflexiva, pode-se afirmar que uma leitura transversal dos dados recolhidos junto às suas autoras indica que a liderança

constituiu um fator decisivo para o arranque dos projetos, uma liderança que, nesses casos, se demarcou tanto ao nível departamental, respaldada pela oficialidade do cargo de coordenação (situação da Coordenadora 13), quanto ao nível mais situado, exercida em pequenos núcleos de influência como os conselhos de turma (situação das Professoras A, B e D). Nesse âmbito, a abrangência do raio de influência que as autoras do projeto consideravam ter também se demonstrou consequente para a unidade dos projetos nos contextos em que foram concretizados. Isso se refletiu no contraste formado pelas situações de concretização do Projeto 2 na Instituição 13, que se assumiu como um projeto mais abrangente do departamento (ao nível das línguas estrangeiras), e do Projeto 1 na Instituição 10, que se materializou em iniciativas pontuais e independentes entre si, levadas a cabo pelas Professoras A e B.

Esse sentido de liderança, quer visto de um ponto de vista formal ou não, pareceu prevalecer sobre os obstáculos a montante dos projetos, tais como os processos de constituição de mega-agrupamentos, alterações curriculares, o aumento de turmas, entre outros discutidos na introdução a este capítulo. Da mesma forma, o modo como as entrevistadas encaravam a autoria dos projetos e a traduziam nas suas iniciativas em contexto demonstrou-se mais consequente que os obstáculos que foram atribuídos ao processo, tais como a indisponibilidade dos colegas em aderir às dinâmicas propostas e a gestão das exigências da agenda profissional. Nesse quadro, “resistir e agir estrategicamente” (Vieira, 2004) parece ter sido o mote das autoras dos projetos concretizados, que assumiram as dificuldades de remar contra uma corrente que, tendo em vista o macro contexto educacional da altura, ia no sentido da desistência.

Tendo em conta as análises que foram sendo realizadas aos projetos desde as suas condições de emergência, o próximo capítulo desenvolver-se-á em torno de uma síntese das principais conclusões em torno das possibilidades que se abrem(/abriram) a uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo nas estruturas departamentais das escolas.

4 SÍNTESE: PROJETOS COLABORATIVOS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO PLURAL A PARTIR DAS LÍNGUAS

Esta secção teve como principal finalidade construir bases de compreensão sobre espaços e tempos que se abrem, em dinâmicas departamentais das escolas, para projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores do trabalho colaborativo docente. Para tal, tivemos como eixos centrais de análise os cinco projetos desenvolvidos por professores no âmbito de uma Oficina de Formação dinamizada no ano letivo de 2011/2012.

Tendo em conta o contexto de emergência dos dados considerados nesta discussão, na qual foi implantada uma problemática de partida, que se traduziu na questão que lançámos como provocadora dos projetos – “se tivessem que repensar o departamento na perspetiva de colaboração em línguas, o que fariam?” –, concluímos que já ali se apresentava, à partida, uma demanda de origem externa aos contextos. Essa informação se torna relevante, na medida em que a Oficina de Formação estabeleceu um cenário externo aos contextos para os quais as propostas de intervenção se direcionavam. Essa característica, como foi possível observar, esteve presente nos obstáculos antecipados pelos próprios autores das propostas e foi efetivamente sentida na concretização dos planos que arrancaram no ano letivo seguinte, 2012/2013, tal como o previsto.

Assim como se apurou, os diferentes projetos propunham dinâmicas colaborativas entre professores sobretudo ao nível do planeamento para a ação. Ou seja, a tendência dos mesmos era a de manter a autonomia de cada aula de língua, estando a interação entre os docentes restrita a momentos de reuniões e/ou espaços extraletivos. Nesse quadro, o desenvolvimento de uma educação em línguas plural encontrou espaços de possibilidade sobretudo condicionados ao desenvolvimento de cada professor de língua, de forma isolada, na sua sala de aula. Um outro caminho de realização de uma educação em línguas de caráter plural, em que diferentes línguas encontram um mesmo espaço educativo, encontrou possibilidades apenas em momentos pontuais, como eventos da escola e outros espaços externos à sala de aula. A tendência seguida pelos projetos foi, portanto, a de não questionar diretamente dinâmicas de trabalho preexistentes nos departamentos de potencial desenvolvimento dos projetos, mas antes adaptarem-se às mesmas.

Essa mesma tendência se verificou em relação ao envolvimento das línguas presentes na escola nas dinâmicas propostas. Nesse âmbito, verificamos que tais propostas envolviam sobretudo as línguas estrangeiras do currículo prescrito, estando o português à parte nas dinâmicas. Entre as possíveis razões para tal, entendemos que esse quadro pode se explicar pelo perfil do grupo de docentes autores dos projetos, a grande maioria dedicada ao ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira. Outra possível explicação estaria na possibilidade de os autores dos projetos encontrarem sobretudo nas línguas estrangeiras uma agenda aberta à educação plurilingue, o que demonstra a ligação do desenvolvimento de uma educação em línguas plural com concepções sobre o ensino de línguas e com a própria educação plurilingue. Essa explicação pode se conjugar ainda com o reconhecimento, por parte dos autores dos projetos, de que existe uma dinâmica de interação mais próxima entre os professores de línguas estrangeiras nas suas escolas.

Não desconsideramos, contudo, alterações que os planos propunham nos contextos para os quais se direcionavam. As finalidades gerais em causa, assim como discutimos, resumiam-se nos seguintes tópicos:

- promover um trabalho concertado entre as línguas por meio da exploração da leitura extensiva de obras literárias (Projeto 1);
- desenvolver atividades de reflexão colaborativa e de cossupervisão no âmbito do departamento de línguas (Projeto 2);
- criar e dinamizar uma nova disciplina em que se trabalham atividades de sensibilização à diversidade linguística com alunos com necessidades educativas especiais (Projeto 3);
- promover um conjunto de atividades escolares com o fito de promover a consciencialização à diversidade linguística e cultural (Projeto 4); e
- dinamizar um blogue de suporte às aulas de línguas estrangeiras, em que professores e alunos estabelecem interação (Projeto 5).

Essas propostas, a serem encaradas como projetos de construção de contextos educativos em que o encontro de diferentes línguas se torna possível, não deixam de propor um ténue desafio a uma *gramática* organizacional da escola, práticas dominantes que, tal como discutimos em secções anteriores, se confirmam pela separação e especialização disciplinar. É de se considerar ainda a tentativa de dois deles (os Projetos 1 e 4) em aproximar a língua portuguesa das demais línguas ensinadas na escola, partindo de um pressuposto de que todas podem ser vistas com estatutos equivalentes na formação linguística dos alunos.

Tais desafios, associados à consequente mobilização de diferentes recursos nos contextos em causa, sobretudo recursos humanos, necessitam de ser considerados no sentido de demandarem aos autores dos projetos posturas de liderança na condução dos mesmos. A somar a isso tudo, é de se ressaltar ainda um contexto educacional em transformação e um ambiente de mal-estar profissional instalado entre os professores.

Nesse quadro, apurámos que apenas dois dos cinco projetos foram concretizados, envolvendo três dos dez contextos representados na Oficina de Formação. Entre as razões citadas pelos autores dos projetos não concretizados estiveram o contexto de transição pelo qual passavam algumas das escolas, como reflexo do processo de constituição de mega-agrupamentos, e alguns professores, que assistiam à mudança da sua situação profissional com a não renovação dos seus contratos de trabalho. Em relação a esse panorama de mudanças, observámos que seis das dez instituições envolvidas na elaboração dos projetos encontravam-se em processo de agrupamento com outras organizações escolares no ano letivo 2012/2013 (cf. Quadro 39). No tocante à situação profissional dos docentes, verificámos ter sido essa uma das razões apontadas para a não concretização do Projeto 4

nas Instituições 11 e 18. Contornando todo esse contexto de mudanças, é de se sublinhar a consolidação de um mal-estar na profissão, perceptível sobretudo na forma como os autores dos projetos não concretizados se reportavam à dificuldade de mobilizar pessoas para os mesmos e na própria autoimplicação no desenvolvimento das ideias planeadas no ano letivo anterior.

A somar com esse cenário, é de se destacar que o entendimento de liderança por parte dos Professores autores dos projetos consubstanciou um dos fatores decisivos na (não) concretização dos mesmos. Nas entrevistas aos autores dos planos não concretizados, identificamos que os mesmos guardavam concepções de liderança associadas ao exercício estrito de cargos formais de coordenação. Nesse sentido, a falta de apoio das figuras dos coordenadores de departamento foi associada a uma não *oficialidade* dos projetos naqueles contextos.

Nos projetos concretizados, por outro lado, observamos que, para além do exercício de uma liderança formal, a mobilização de pequenos núcleos de influência formados por colegas próximos ou por colegas do mesmo conselho de turma também foi consequente no arranque das atividades. Essa reflexão vai ao encontro da realizada por Vieira (2009) a respeito das iniciativas tomadas por professores participantes do Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) nos seus respetivos contextos de trabalho:

Many of the GT-PA teachers have tried to expand innovation in their schools, but they often complain that their proposals are rejected as they challenge dominant values and practices. Those who have managed to enact change beyond their own classroom are usually teachers who find support from their school leaders, or are themselves in a leadership position that gives them the opportunity to promote change. This fact highlights the potential role of educational leadership in creating conditions for collaboration and innovation. (Vieira, 2009, p. 278)

Compreendemos, assim, que a assunção de papéis de liderança, sobretudo em espaços e tempos adversos à mudança, passa pelo cultivo de uma cultura de possibilidade (Vieira & Moreira, 2008), dentro da qual iniciativas de ação se moldam (aos) e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, transformam os contextos educativos em que germinam.

Em resumo, face à questão sobre que espaços e tempos podem ocupar, na dinâmica de departamentos curriculares, projetos colaborativos de educação em línguas, a via principal de resposta que apuramos, com referência aos dados que recolhemos para este estudo, é a adaptativa. Dentro dessa lógica, concluímos que os projetos que constituíram o nosso *corpus* tenderam a se moldar à dinâmica fragmentária dos contextos, em que cada língua tende a ocupar um espaço e um tempo específico e independente no currículo e na organização do trabalho docente (considerando, contudo, uma maior proximidade entre as línguas estrangeiras).

No âmbito dessa resposta, é de se considerar ainda a necessidade de desenvolvimento, nos professores, de um sentido de autoria e de liderança na condução de projetos, de modo a que estes possam encontrar caminhos de concretização. Por fim, faz-se necessária também a consolidação de um macro contexto de políticas educacionais que promovam de estabilidade e bem-estar profissional e organizacional nas escolas, de modo a que iniciativas de mudança possam encontrar lugar de cultivo e desenvolvimento.

VII.

Conclusões: entre caminhos traçados e projeções para o futuro

“In moving between reality as it is and the reality as we aspire it to be, we have tried to develop a culture of significant possibility.”
(Vieira & Moreira, 2008, p. 280)

REVISITANDO A CARTA DE NAVEGAÇÃO

Este estudo orientou-se pelo objetivo central de *analisar possibilidades para uma educação em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente*, assumindo o contexto escolar português como referência. Adotando, desde o princípio, uma orientação qualitativa, importou-nos conduzir duas principais vias de exploração dessas possibilidades, uma centrada em condições macroestruturais do sistema de ensino português, que aqui denominamos *gramática* político-normativa da escola, e uma outra focada em interpretações que atores inseridos em contextos reais de ensino realizavam sobre essa *gramática*, tendo em vista uma agenda de educação em línguas assumida como projeto de trabalho colaborativo docente.

Nesse sentido, conduzimos o estudo em três fases, duas delas essencialmente sequenciais, em que levantámos dados qualitativos junto a professores de línguas, e uma fase de carácter recorrente, orientada para a análise de documentos legislativos referentes aos eixos temáticos que ancoram esta investigação: organização e gestão das escolas, estatuto e condições de trabalho dos professores e estruturação curricular do ensino de línguas. Sem pretender retomar exaustivamente os resultados de cada fase, uma vez que se encontram sintetizados no final das secções IV, V e VI, neste momento pretendemos explorar conexões entre as mesmas, na construção de um olhar global sobre a investigação conduzida.

Dando início a essa tarefa e com base na organização político-administrativa das escolas portuguesas, verificámos que os departamentos curriculares despontavam como estruturas orgânicas intermédias encarregadas da promoção do trabalho colaborativo docente e do desenvolvimento curricular contextualizado e articulado a nível das escolas (cf. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino*, versão do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 18 de abril, com alterações estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro). Dentro desse mesmo quadro, a constituição dos departamentos seguia uma organização baseada nos grupos de recrutamento e nas áreas disciplinares dos professores, imprimindo uma lógica de articulação curricular ao

mesmo tempo vertical (entre diferentes níveis de uma mesma disciplina) e horizontal (entre disciplinas próximas), residindo, neste último aspeto, o seu carácter inovador em relação a formas anteriores de organização pedagógica da escola (Albuquerque, 1998; Pereira, 2002). Revendo essa lógica à luz do ensino de línguas, encontramos nos departamentos de línguas das escolas um contexto propício ao desenvolvimento de uma educação linguística plural, baseada em uma didática articulada das línguas. Portanto, essas unidades organizativas da escola foram consideradas um parâmetro contextual relevante na análise de possibilidades de desenvolvimento de uma educação em línguas tomada como projeto de trabalho colaborativo docente. Importou, assim, explorar e discutir dinâmicas de colaboração entre professores que tinham lugar em departamentos de línguas das escolas.

Tendo em conta essas considerações e visões de coordenadoras dessas estruturas orgânicas, enquadrámos o objetivo de *caracterizar o trabalho colaborativo docente no quadro da educação em línguas*, particularmente: i) analisar espaços, tempos e atividades relacionados com a colaboração entre professores de línguas; e ii) identificar características institucionais e posturas profissionais que podiam obstaculizar/potenciar a colaboração docente. Orientada sobretudo por esses objetivos, a primeira fase deste estudo consistiu na condução de entrevistas semiestruturadas a coordenadoras de departamentos de línguas de organizações escolares situadas em três concelhos do distrito de Aveiro.

À luz dos dados recolhidos nessa primeira fase, cuja abordagem encontra-se desenvolvida na secção V deste documento, deparámo-nos com uma organização fragmentária do ensino de línguas nas escolas pesquisadas, fragmentação essa que se refletia na constituição de subgrupos de professores a partir do critério da disciplina/língua ensinada (em alguns contextos consagrada na constituição de subcoordenações de base disciplinar ou na base dicotómica português vs. línguas estrangeiras). Essa balcanização interna dos departamentos de línguas em causa, tal como vimos, veio a confirmar resultados de outros estudos portugueses devotados à análise do trabalho colaborativo docente que é desenvolvido no seio das estruturas departamentais (Abelha, 2005, 2011; Ávila de Lima, 2003; Gomes, 2002; Pereira, 2012; Rebelo, 2012).

A par de todas essas questões, registamos um discurso favorável ao trabalho colaborativo, sendo a concertação de horários a nível de escola e a abertura pessoal para a partilha os fatores mais citados como potenciadores da colaboração. Um discurso igualmente de valorização da colaboração entre professores foi registado na análise a textos legais particularmente dedicados à construção de uma agenda para a profissão (*Estatuto da Carreira Docente* e o *Perfil geral de desempenho profissional docente*, nas versões informadas no Anexo VIII). Entretanto, é de se assinalar nesses textos reguladores a emergência de um ideal de trabalho colaborativo com contornos concetuais imprecisos e de

representações díspares, que ora o associam ao *enriquecimento* profissional, ora o inscrevem como um *dever* do ofício.

Os textos reguladores da gestão curricular das línguas vigentes no período temporal deste estudo foram igualmente objeto de análise, no sentido de *caracterizar a educação em línguas no sistema público de ensino à luz de princípios norteadores de uma educação plural a partir das línguas*. Esse segundo objetivo foi sobretudo abordado na fase recorrente/transversal desta investigação e guiou o tratamento de normativos que regulavam as matrizes curriculares centralizadas do sistema educacional português e de programas curriculares homologados pelo Estado como referência para o trabalho dos professores de línguas (documentos discriminados nos Anexos IX e XI). Como objetivos específicos, pretendeu-se: i) construir um panorama geral do ensino de línguas na programação curricular prescrita, ressaltando estatutos associados às línguas que eram objetos de ensino; e ii) estudar possibilidades de convergências entre as mesmas, tendo em vista o desenvolvimento articulado de uma educação em línguas.

Reverendo os resultados discutidos na secção IV, apurámos a provisão de uma oferta curricular diversificada, tanto quanto possível, de línguas no sistema educacional, de modo a criar condições para que, ao final da escolaridade obrigatória, os alunos tenham conhecimento de, pelo menos, duas línguas para além da materna (conforme recomendação europeia). Contudo, é de se assinalar um tratamento diferenciado à língua portuguesa, consagrada como língua da escola e do sucesso escolar, na atribuição de cargas horárias mínimas e na centralidade conferida nos exames nacionais. A par disso, registou-se a emergência do inglês, cujo ensino foi matéria de sucessivas regulamentações que vieram a destacar o estatuto de primeira língua estrangeira a ser aprendida pelos alunos, sendo, no período de condução deste estudo, disciplina de oferta obrigatória nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (a partir de 2015/2016 passou a ser obrigatória já no 1.º ciclo). No tocante aos programas das línguas, observámos a construção de mais sinergias entre as línguas estrangeiras do currículo (alemão, espanhol, francês e inglês), estando o português encerrado em um discurso mais particular, sobretudo no que diz respeito às dimensões analisadas no conteúdo dos documentos.

Tendo em vista o conhecimento que se foi construindo na condução das entrevistas às coordenadoras e no estudo (fase 1) de textos reguladores da *gramática* político-normativa da escola portuguesa (fase recorrente), desenvolvemos uma segunda fase de coleta de dados junto a atores que realizam a educação em línguas em contextos reais de ensino (fase 2). Nesse turno, promovemos um conjunto de encontros sistemáticos entre professores de línguas, alguns deles em cargos de coordenação de departamento, no âmbito de uma Oficina de Formação creditada a que denominamos *Colaborar para uma educação plural a partir das*

línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional? (CCPFC/ACC68778/2011). Essa ação de formação teve como principais finalidades provocar reflexão sobre dinâmicas de organização dos departamentos curriculares de línguas e, nesse âmbito, apoiar a conceção e o desenvolvimento de projetos de educação em línguas.

Assim, por referência aos planos documentados pelos participantes da Oficina, essa fase foi orientada pelo objetivo de *analisar que espaços e tempos podiam ocupar, nas dinâmicas dos departamentos curriculares, projetos de educação em línguas baseados em e/ou impulsionadores do trabalho colaborativo docente*. Sob esse mote, conduzimos um estudo centrado nos cinco projetos elaborados, procurando analisar, nos mesmos, como se planeava o trabalho colaborativo entre professores no contexto de condução de uma educação plurilingue. Interessou-nos, igualmente, ter acesso à situação dos mesmos no ano letivo de 2012/2013, momento em que estava previsto o desenvolvimento desses projetos nos respetivos contextos.

Entre os resultados compilados na secção VI (comentados em mais detalhe no tópico a seguir), confirmamos a dificuldade de se conceberem projetos educativos tendo em conta um contexto regulador instável. Tal como apurámos no estudo aos textos normativos relacionados com os eixos temáticos desta investigação, verificou-se a constituição de um panorama legislativo movediço, em particular no que dizia respeito à organização e gestão das escolas e à organização curricular do sistema de ensino. Nesse quadro, destacamos alterações ao nível da gestão dos departamentos curriculares (sobretudo no que diz respeito à base de constituição dos mesmos e processo de eleição de coordenadores); mudanças nas matrizes curriculares, com ênfase ao aumento da carga horária dedicada ao ensino da língua portuguesa e à consagração do inglês como primeira disciplina estrangeira a ser aprendida pelos alunos; início da implantação das metas curriculares; aumento das turmas nos ensinos básico e secundário; e, por fim, a reorganização da rede escolar com a criação de mega-agrupamentos de escolas. Esse panorama de instabilidade demonstrou-se decisivo à não concretização dos projetos, a conjugar com a consolidação de um mal-estar na profissão docente.

Importa considerar, ainda em relação a esse panorama, o facto de os projetos terem sido desenhados em contexto externo aos em que seriam concretizados, o que se configurou um obstáculo a montante. Com efeito, os autores das iniciativas de intervenção, na qualidade de formandos da Oficina, elaboraram propostas para os seus departamentos sem efetivamente envolver os demais colegas das escolas não inscritos na Oficina de Formação. Essa externalidade das propostas requeria o exercício de papéis de liderança por parte dos formandos na negociação das propostas que haviam elaborado – a liderança aqui entendida como um exercício que ultrapassa o desempenho de cargos formais na escola para incluir a

agência e a participação dos professores em iniciativas de mudança (Flores, Ferreira & Fernandes, 2014).

A partir dessa constatação, outro obstáculo colocado aos projetos consistiu na consolidação de um discurso normativo de autonomia das escolas e dos professores sobre dois vetores opostos: por um lado, a atribuição de espaços de decisão curricular local, nas escolas, e, por outro, a intensificação de mecanismos de controle da gestão do currículo escolar, particularmente na intensificação de exames externos e na prescrição curricular pormenorizadamente estrita, confirmada na homologação de programas e metas curriculares. Todo esse quadro leva à confirmação da existência de uma autonomia *heterogovernada* (Lima, 2011), inserida em um cenário centralista-prescritivo (Morgado, 2000), que se concretiza na execução e não na decisão sobre matérias relacionadas com, entre outros aspetos, o currículo da escola.

À luz dos dados recolhidos neste estudo, essa lógica de autonomia tendeu a se refletir nas possibilidades de intervenção que os professores encontraram nos seus respetivos contextos e no próprio sentido de autoria e de liderança que encontraram em si para levar a cabo os projetos que elaboraram. Um outro reflexo pôde ser observado nos próprios sentidos de colaboração emergentes das entrevistas às coordenadoras de departamento, fortemente alicerçados num discurso construído em torno de espaços, tempos e formas normativamente prescritos/autorizados para a colaboração entre professores.

A leitura que até aqui apresentamos confirma a relevância de se reconhecerem condicionantes contextuais que vão além dos contextos imediatos de atuação dos professores, no sentido de apreender condições, que se colocam a montante, que podem facilitar e/ou inibir o desenvolvimento de uma educação em línguas encarada como projeto de trabalho colaborativo docente. Nesse contexto, confirmamos a relevância de primeiramente serem conhecidas/exploradas as regras de uma *gramática* político-normativa prescrita (secção IV), transparentes ou não no discurso de lideranças intermédias (secção V), para então enquadrar as possibilidades de intervenção em contexto (secção VI) como adaptações ou subversões à tal gramática. Com esse mote, desenvolvemos, no tópico a seguir, os caminhos encontrados para o desenvolvimento de uma educação plural a partir das línguas em contexto educacional português.

SOBRE OS CAMINHOS ENCONTRADOS: ENTRE UMA *GRAMÁTICA DA ESCOLA* QUE PERSISTE E A PERMISSÃO PARA PEQUENAS *SUBVERSÕES*

Tendo como referência a *gramática* político-normativa estudada e realizando uma leitura comparativa entre a análise das entrevistas exploratórias a coordenadoras de departamento de línguas e a análise dos projetos desenhados na Oficina de Formação, é possível observar algumas constâncias, regras *gramaticais* da escola que se confirmaram nos dois conjuntos de dados, e algumas tentativas de transformação, traduzidas em *subversões* que os professores-autores dos projetos se autorizaram a implementar.

Uma regra persistente se verificou na disciplina escolar como unidade de organização da educação em línguas. Tal como observámos, a organização interna dos departamentos de línguas em causa nas entrevistas iniciais seguia, via de regra, a disciplina ensinada como base de organização dos professores em subgrupos. Importa atentar para o facto de que cada subgrupo tendia a seguir dinâmicas próprias, independentes das demais, tendência que se refletia no desenvolvimento curricular das línguas nas organizações escolares investigadas.

Ainda que regidos pela disciplinarização, os projetos elaborados pelos professores no âmbito da Oficina de Formação procuraram, no entanto, demonstrar possibilidades de diferentes línguas serem abordadas em um mesmo espaço educativo (aula, blogue, eventos da escola, por exemplo), mesmo que de forma pontual. Contudo, tal como se observou no epílogo dos projetos, não foi possível analisar, em contexto, o alcance das atividades planeadas, no sentido de compreender se as mesmas reproduziriam, ainda assim, a compartimentalização disciplinar da organização da escola ou se, de facto, ofereceram uma abordagem integrada do ensino de línguas (Beacco & Byram, 2007; Candelier *et al.*, 2010), de modo a realizar um ensino que permitisse aos alunos refletir sobre as correspondências entre as línguas que aprendem/conhecem.

Uma outra regra materializou-se em torno da imagem da língua portuguesa como um campo disciplinar de organização pedagógica e de um estatuto próprios, na qual lhe é atribuído mais poder do que às outras disciplinas de línguas. Esta ideia, nas entrevistas às coordenadoras, foi reforçada na evidência de que se consagravam, nos contextos em questão, subcoordenações destinadas aos professores de português, ao passo que todos os demais tendiam a ser agrupados sob a patente genérica de línguas estrangeiras. É de se considerar, contudo, a emergência do inglês como uma língua cuja importância estatutária vem sendo confirmada por sucessivos normativos que regem o currículo prescrito em Portugal. Essa polarização entre português e inglês foi aparente no perfil profissional de todos

os participantes deste estudo, quer na fase 1 (entrevistas exploratórias), quer na fase 2 (Oficina de Formação).

Nas atividades previstas por alguns dos projetos (dois dos cinco), por outro lado, verificou-se uma tentativa de aproximar o português às demais línguas também em situações pontuais. A regra, no entanto, foi confirmada pela ligeira maioria dos projetos, que encontraram mais facilmente sinergias entre as línguas estrangeiras. Isso revela ainda uma barreira a ser transposta em direção a uma educação em línguas plural, que reconhece estatutos e valores equivalentes a todas as línguas no repertório linguístico-comunicativo dos alunos e, conseqüentemente, no currículo formal e na valoração profissional dos professores de diferentes línguas.

Outra regra observada nas entrevistas exploratórias às coordenadoras e que se manteve nas condições de produção dos projetos se fez sentir no contexto de emergência das dinâmicas colaborativas. No caso das entrevistas com as coordenadoras de departamento, identificamos a existência de uma espécie de trabalho colaborativo institucionalizado, com espaços e tempos decretados pela direção escolar para acontecer, munido, desse modo, de características associadas a uma colegialidade restrita ou burocrática (Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; Talbert & McLaughlin, 2002). Nas condições de produção dos projetos, por sua vez, observamos o registo de dinâmicas colaborativas projetadas, igualmente com espaços e tempos determinados (desta vez pelos seus autores) para se manifestarem.

Não deixamos de questionar, contudo, se a predominância de uma agenda burocrática de trabalho colaborativo neste estudo não seria consequência do desenho de investigação adotado. Nas entrevistas às lideranças intermédias, a evidência de uma agenda colaborativa de caráter unicamente burocrático poderia ser consequência do discurso oficial que, face à situação de entrevista, as Coordenadoras se viram na necessidade de defender. Nesse sentido, é possível que outra abordagem metodológica (por exemplo, entrevista a mais professores de cada instituição ou observação direta nos contextos) pudesse dar conta de outras formas colaborativas de organização do trabalho docente nas instituições inquiridas. No caso dos projetos elaborados na Oficina de Formação, por sua vez, a artificialidade das dinâmicas colaborativas projetadas advinha do próprio âmbito de emergência das mesmas, externo aos contextos para os quais foram pensados.

De modo a sistematizar os principais fatores influentes no desenvolvimento colaborativo de uma educação plural a partir das línguas, introduzimos o quadro a seguir, que organiza os principais resultados deste estudo em relação às três dimensões sobre as quais incidiu:

Dimensões	
Políticas educacionais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilidade de agrupamento de professores de línguas sob uma mesma unidade orgânica, o departamento de línguas; ▪ Panorama legislativo instável, particularmente no que diz respeito à organização e gestão das escolas/departamentos curriculares e à organização curricular do sistema de ensino; ▪ Construção de um discurso normativo ambíguo no tocante a espaços de autonomia de escolas e professores – atribuição de espaços de decisão curricular local por um lado e, por outro, intensificação de mecanismos de controle (homologação de programas pormenorizados e de metas curriculares, prescrição de exames externos aos alunos). ▪ Ideais de trabalho colaborativo com contornos conceptuais imprecisos e de representações díspares; ▪ Oferta curricular de línguas, tanto quanto possível, diversificada; ▪ Tratamento diferenciado conferido à língua portuguesa – língua de escolarização e disciplina central nos exames nacionais; ▪ Consagração do inglês como primeira língua estrangeira a ser estudada; ▪ Nos programas das disciplinas de línguas, existência de mais sinergias entre as línguas estrangeiras do currículo (alemão, espanhol, francês e inglês) e português encerrado em discurso programático mais particular;
Escolas / departamentos de línguas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lideranças intermédias com discurso favorável ao trabalho colaborativo entre professores; ▪ Emergência de um discurso institucionalizado de trabalho colaborativo (espaços e tempos prescritos/autorizados para acontecer); ▪ Organização fragmentária do ensino de línguas, na constituição de subgrupos de professores a partir do critério disciplina/língua ensinada.
Projetos de educação em línguas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido de autoria/liderança de projetos tendencialmente restrito a papéis formais (coordenação de departamento, por exemplo); ▪ Existência de dinâmicas colaborativas projetadas, constituindo contextos de colegialidade burocrática ou artificial (condições de produção dos projetos); ▪ Colaboração entre professores em atividades tendencialmente restritas à planificação; ▪ Manutenção da disciplina escolar como unidade de organização da educação em línguas; ▪ Abertura à possibilidade de diferentes línguas serem abordadas em um mesmo espaço educativo; ▪ Conceção de atividades envolvendo mais sinergias entre as línguas estrangeiras, tendendo a excluir o português; ▪ Projeção de atividades multi/plurilingues ocupando espaços e tempos extraletivos e/ou pontuais.

Quadro 41: Educação plural em línguas como projeto de trabalho colaborativo docente: fatores potenciadores/obstaculizantes

Em síntese, face à questão central, inquiridora das possibilidades para uma educação plural enquanto projeto de trabalho colaborativo entre professores, concluímos que, nos limites deste estudo, o caminho traçado passou pela adaptação a uma *gramática escolar* existente. Tal como fomos destacando ao longo deste trabalho, esse conjunto de disposições implícitas na organização da escola (teorias, ideias, princípios, rituais), sobretudo traduzidas na especialização disciplinar e na atribuição de estatutos diferenciados às várias línguas que são objeto de ensino, habilitaram um caminho restrito, contornado por duas vias principais, não mutuamente excludentes: a) a colaboração de professores de línguas em atividades

restritas à planificação, cabendo uma realização a cargo de cada professor, nas suas aulas e com os seus alunos; e b) o desenvolvimento de projetos multi/plurilingues possível apenas em espaços e tempos extraletivos e/ou pontuais. Nesse quadro, as possibilidades para uma educação plurilingue como projeto de trabalho colaborativo docente mostraram-se encerradas nos grupos disciplinares consagrados pela organização da escola, tornando difícil um trabalho articulado, de base contínua, que envolvesse docentes de diferentes línguas.

SOBRE (OUTROS) ESPAÇOS DE POSSIBILIDADE

Num exercício de ir para além dos caminhos traçados por esta investigação – e dos caminhos de possibilidade para uma educação em línguas como projeto colaborativo que, a partir dela, foram encontrados –, propomos neste tópico algumas reflexões em torno de outras possibilidades, de outros caminhos possíveis. Não deixamos de considerar, neste exercício, que algumas possibilidades podem já se antever na semente dos projetos analisados neste estudo.

Introduzimos, então, a questão: que outros caminhos possíveis?

Conscientes da profundidade da questão e da ousadia transparente na tentativa de respondê-la, e cientes ainda da difícil tarefa de propor caminhos sem percorrê-los, procuraremos deixar pistas para trajetórias possíveis, antecipando condições dentro das quais as mesmas possam assim ser caracterizadas.

Uma primeira pista encontra-se na necessidade de explorar outras formas de pensar a organização escolar, de um modo geral, e a organização escolarizada do ensino de línguas, de modo mais específico, no sentido de permitir:

- uma estreita articulação entre os professores de línguas, diluindo fronteiras disciplinares multilingues no desenvolvimento de um *integrated management of language teaching* (Beacco & Byram, 2007), que se concretiza na exploração de ligações e transferências entre diferentes línguas, na harmonização de metodologias e de metalinguagens, no incentivo ao desenvolvimento de competências transversais;
- o enquadramento desta articulação em projetos permanentes, integrados no desenvolvimento curricular das línguas e no desenvolvimento linguístico-comunicativo dos sujeitos-aprendentes; e
- a assunção de outros estatutos e valores atribuídos às línguas/variedades linguísticas para além dos consagrados na organização curricular prescrita.

Para tal, se faz necessária uma *gramática* político-normativa mais flexível, aberta a abordagens interdisciplinares (Fourez, Maingain & Dufour, 2008) e ao desenvolvimento de formas autênticas de colaboração entre professores (Hargreaves, 1998). Essa revisão de macroestruturas organizacionais passaria pelo currículo, em particular pela prescrição programática das línguas (inclusive ao nível da aplicação de exames externos aos alunos), no sentido de flexibilizá-las, torná-las menos pormenorizadamente específicas, e conferir reais espaços de autonomia de escolas e professores na gestão do currículo.

Utilizando as regras postas, e optando por uma via não-transformadora/não-subversiva, mas ainda assim desafiante, uma possibilidade que poderia se abrir ao desenvolvimento da educação plurilingue como projeto colaborativo seria a criação de um espaço curricular, a cargo de professores de diferentes línguas, para esse efeito. Esse caminho passaria pela disciplinarização de projetos colaborativos de desenvolvimento de abordagens plurais às línguas e às culturas, iniciativa que poderia encontrar lugar, no ensino básico, nas atuais ofertas complementares de escola.

Contornando todo esse cenário, releva-se a necessidade de investir na formação de professores para e pela diversidade, na linha defendida pelos estudos de Martins (2008) e Pinho (2008), no âmbito da formação inicial, e de Gonçalves (2011), Gomes (2013) e Bastos (2014), na formação contínua. Dito de outro modo, importa ter em vista, nesses dispositivos de formação, o desenvolvimento de “[...] práticas educativas mais plurais, mais atentas e integradas nos contextos, abertas à heterogeneidade das crianças e a novas possibilidades de comunicação plurilingue e intercultural” (Lourenço, 2013, p. 370). Consideramos que, em trabalho formativo sobre o saber dos professores, também se pode desenvolver um sentido de *empowerment* de modo a que os mesmos possam se sentir mais autores do currículo e mais abertos à assunção de papéis de liderança em seus contextos. Essas leituras abrem uma janela de aprofundamento deste estudo, na sua fase 2, particularmente no que diz respeito às conceções (des/re)construídas sobre o ensino de línguas no âmbito da Oficina de Formação planeada – possibilidade que, entretanto, deixamos cair por não servir diretamente ao objeto central desta investigação.

Ainda no âmbito das ações que envolvem o desenvolvimento da educação plural em línguas nos contextos das escolas, reafirmamos a importância da criação de espaços de formação e intervenção partilhada, em que investigadores e professores, e professores-investigadores, atuam em conjunto, construindo “[...] conhecimento sobre a educação, a formação e investigação, de modo mais partilhado, para que esse mesmo conhecimento seja passível de utilização e de (re)construção em contexto de práticas de educação em línguas” (Andrade, 2010, p. 11). Essa ideia, presente na base do Projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, e de outras iniciativas semelhantes em contexto português, tais como

Investiga, Colabora e Atua em Didática de Línguas (ICA/DL) (Canha, 2013) e o *Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia* (GT-PA) (Vieira, 2002a, 2004, 2009), é reavivada neste estudo e, ao mesmo tempo, aponta para uma área pouco explorada no mesmo. Face a esta observação, questionamo-nos: que desenvolvimentos teriam os projetos desenhados na fase 2 se os mesmos tivessem o acompanhamento mais próximo das investigadoras? E que outros conhecimentos poderiam ser construídos e partilhados na constituição de parcerias com as organizações escolares envolvidas?

Também podemos colocar outras questões, desta vez sem perder de vista o que foi realizado neste estudo: tendo em conta o conhecimento construído sobre possibilidades para o desenvolvimento de uma educação em línguas, tomada como projeto de trabalho colaborativo, em contexto português, de que forma poderiam funcionar redes, parcerias envolvendo escola e universidade? Em resposta a essa questão, apontamos o projeto de Pinho³⁹, cujos primeiros produtos didáticos encontram-se organizados em Pinho (2015), que assumiu a proposta de compreender o papel da colaboração entre universidade e escola na promoção de uma didática do plurilinguismo. Esse caminho indica uma possível solução para o obstáculo criado pelo contexto de colaboração artificial instalado pelos projetos elaborados na Oficina de Formação desenvolvida neste estudo. Um trabalho situado nas escolas, envolvendo os seus professores, pode abrir caminho para que projetos possam surgir nesses contextos e envolver mais atores na autoria e no desenvolvimento dos mesmos.

Não deixamos de considerar também, como demanda para caminhos possíveis para a educação em línguas como projeto colaborativo, a necessidade de se (re)valorizar o trabalho docente. Tal como pudemos discutir, o contexto de desânimo instalado na profissão configurou um dos obstáculos à adesão a experiências colaborativas, entendidas como uma agenda extra ao trabalho, por si só já considerado absorvente. Também foi esse contexto que esteve entre as justificações para o não desenvolvimento dos projetos elaborados na Oficina de Formação.

A respeito desse panorama da profissão, Cabral (2014) defende o querer, o saber e o poder dos professores como uma das condições essenciais das mudanças no campo educacional. Posto isto, a autora ressalta, como condições para esse querer-saber-poder, aquelas oferecidas pela formação inicial e contínua, pela prática docente e pela supervisão clínica na profissão, para além do exercício de uma “[...] voz pública autorizada e por isso reconhecida e prestigiada” (Cabral, 2014, p. 481).

³⁹ *Para uma didática do plurilinguismo em contexto escolar: dinâmicas de colaboração universidade-escola na construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional*. Bolsa de pós-doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/68427/2010).

Realizadas essas considerações, esperamos que este estudo possa contribuir para a construção de conhecimento sobre espaços de possibilidade para o desenvolvimento de uma didática de línguas sob uma perspectiva transfronteiriça, plural, concretizada em iniciativas de trabalho colaborativo docente nas escolas. Ao visar espaços de possibilidade, também colocamos ênfase nas condicionantes contextuais para essa didática e, com base nisso, esperamos ter registado conhecimento útil para iniciativas investigativas, formativas e educativas futuras, no sentido de que as mesmas possam ir além, expandindo essas possibilidades e concretizando-as nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Mesmo cientes de condicionantes que se podem interpor a uma educação em línguas plural, julgamos oportuno recuperar o mote de um dos projetos aqui analisados: “[t]o hope is to believe in possibilities” – ao que damos continuidade, ainda nas palavras do mesmo autor: “[...] [t]herefore hope strengthens and builds” (van Manen, 1990, p. 123)⁴⁰. É com esta mensagem que concluímos este estudo, com renovada certeza de que possibilidades sempre existirão para aqueles que conseguem manter viva a esperança de uma escola diferente, em que não apenas as línguas, mas todas as áreas do saber encontram potencial espaço de manifestação e diálogo em prol de uma formação mais global e inclusiva dos sujeitos, tomados em toda a sua complexidade e permanente incompletude.

⁴⁰ “To hope is to believe in possibilities” (van Manen, 1990, p. 123) é uma citação também presente em Vieira (2004) e em Vieira (2009), traduzindo-se em um verdadeiro mote para o GT-PA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Abelha, M. (2005). *Cultura docente ao nível do departamento curricular de Ciências da Natureza: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo no Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61-79.

Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal – Cadernos do LALE (Série Reflexões, n.º 3)*. Aveiro: Centro de Investigação “Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro.

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão*, 15, 9-26.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento* – Coleção NOVA CIDInE (n.º 5). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Albuquerque, A. (1998). *Os Departamentos Curriculares e a reorganização pedagógica da Escola a nível intermédio*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Allard, C., Goldblatt, P., Kemball, J., Kendrick, S., Millen, K., & Smith, D. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 8(3), 299-314.

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação – Investigação Educacional II (não publicado). Coimbra: Universidade de Coimbra (texto policopiado).

Andrade, A. I. (1988). *Francês língua estrangeira e português língua materna: que objetivos no contexto escolar português?* Relatório de aula apresentado para provas de aptidão pedagógica (não publicado). Aveiro: Universidade de Aveiro (texto policopiado).

Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I. (2000). Da necessidade de preservar a diversidade linguística e cultural à construção de um projecto de formação de professores. Comunicação integrada no Painele “Acerca da complexidade da função docente: fundamentação e propostas de intervenção no âmbito da formação inicial de professores”, Eixo 2 – Os múltiplos saberes no ensinar e aprender. In *Anais do 10.º ENDIPE – Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação (CD-ROM).

Andrade, A. I. (2010). Introdução. In A. I. Andrade, & A. S. Pinho (Org.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 11-22). Aveiro: Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira - o ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 1 (1-2), 149-168.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto, et al. (Org.), *Didáctica e metodologias de educação – percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F., & Pinho, A. S. (2012). Educação e formação para a diversidade linguística em didática de línguas: o caso da Universidade de Aveiro. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho, & A. R. Simões (Org.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 23-38). Aveiro: UA Editora.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Olhares sobre a sensibilização à diversidade linguística em Portugal: desafios e possibilidades da educação para o plurilinguismo. In C. Troncy (Dir.), J-F. de Pietro, L. Goletto, & M. Kervran (Col.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures – autour de Michel Candelier* (255-265). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Andrade, A. I., & Canha, B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística – Cadernos do LALE (Série Reflexões, n.º 2, pp. 59-71)*. Aveiro: Centro de Investigação “Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15, 69-89.

Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Org.) (2010). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Simões, A. R., Moreira, G., Santos, L., Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2007). *Imagem das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa –*

Cadernos do LALE (Série Propostas, n.º 4). Aveiro: Centro de Investigação “Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro.

Apple, M. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.

Araújo e Sá, M. H. (2000). Percursos em didáctica das línguas – da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional. In M. H. Araújo e Sá (Org.), *Investigação em didáctica e formação de professores* – Colecção CIDInE (n.º 11, pp. 119-142). Porto: Porto Editora.

Araújo e Sá, M. H. (2008). Percursos em Didáctica de Línguas: do triunfo do particularismo à transposição de fronteiras. In I. Bonin, C. Traversieni, E. Eggert, & E. Péres (Org.), *Atas do XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino) – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas* (s/p). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teaching learning community formation: informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133-148.

Ávila de Lima, J. (2001). Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97-122.

Ávila de Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Ávila de Lima, J. (2003). Trained for isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 197-217.

Ávila de Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 28(2), 159-187.

B

Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bastos, M. (2014). *A educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Tese de Doutoramento (Não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Beacco, J-C. (2003). L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique. *Synergies Italy, revue de didactologie des langues et des cultures*, 1, 42-50. Disponível em <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili1/Beacco.pdf>, consultado a 15 de novembro de 2013.

Beacco, J-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education – Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Conselho da Europa, Language Policy Division. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc, consultado a 23 de novembro de 2013.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Conselho da Europa, Language Policy Division. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.doc, consultado a 23 de novembro de 2013.

Bell, J. (2010). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science* (5.ª ed.). Berkshire: Open University Press.

Bernaus, M. (2004). Un nuevo paradigma en didáctica de la lengua. *Glosas didácticas – Revista Electrónica Internacional: Didáctica de las Lenguas y sus Culturas*, 11, 3-13. Disponível em <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/11COMPLETO.pdf>, consultado a 17 de novembro de 2013.

Bezzina, C., & Testa, S. (2005). Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta. *European journal of teacher education*, 28(2), 141-150.

Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-boavida-ponte\(gti\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-boavida-ponte(gti).pdf), consultado a 28 de abril de 2014.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (1983). A economia das trocas linguísticas. In R. Ortiz (Org.), *Bourdieu – Sociologia* (pp. 1-28). São Paulo: Ática. Disponível em <http://antropologias.descentro.org/files/downloads/2011/05/Pierre-Bourdieu-A-economia-das-trocas-simb%C3%B3licas.pdf>, consultado a 07 de março de 2013.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Borko, H., & Putnam, R. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms & practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.

Brotto, F. (2004). *Facilitare il plurilinguismo per costruire la cittadinanza europea*. Contributo para a “Giornata Europea delle Lingue” (Potenza, 27-28 de setembro de 2004). Disponível em <http://www.proteoprato.org/5c6%20d%20plur-x-eur.pdf>, consultado a 17 de novembro de 2013.

C

Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso – Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

Canário, R. (2008). Desenvolvimento profissional dos professores. *Noesis*, 72, 22-23.

Candelier, M. (2005). Cohésion sociale, compétence plurilingue et plurielle: quelles didactiques? *Revue Les Langues Modernes – Les langues pour la cohésion sociale*, 4, 35-45.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Casteloti, V., Pietro, J-F., Lörincz, I., Meissner, F-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) (Version 3). Estrasburgo: Conselho da Europa.

Canha, B., & Alarcão, I. (2010). Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. In Atas do XV ENDIPE – *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais* (s./p.). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (texto policopiado).

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 16(2000), 81-101.

Cohen, L., & Manion, L. (1986). *Research methods in education* (2.^a ed.). New Hampshire: Croom Helm.

Conoley, J. & Conoley, C. (2010). Why does collaboration work? Linking positive psychology and collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 75-82.

Conselho da Europa (1998). *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common framework of reference*. Stasbourg: Conselho da Europa. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ft%2Fd4%2Flinguistic%2FSource%2FGuide99-17_Brown_Heyworth_EN.doc&ei=GfSiU69Yps7KA_IgJgl&usg=AFQjCNGG2hIhZkmLJTEdhu3mXKHh5Mdh4Q&bvm=bv.69411363,d.d2k, consultado a 19 de junho de 2014.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: ASA. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/quadro_europeu_comum_referencia.pdf, consultado a 17 de novembro de 2013.

Conselho Nacional de Educação – CNE (2013). *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Cooper, R. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Estrasburgo: Conselho da Europa, Language Policy Division. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf, consultado a 23 de novembro de 2013.

D

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa*. São Paulo: Papirus.

Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject matter: defining and theorizing school subjects. In F. M. Connelly, M. Fang He, & J. Phillion (Ed.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 66-87). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Departamento de Educação Básica (DEB) (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (versão 1.0 intranet) (2004). Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Domingues, I. (2006). Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In S. Pimenta, E. Ghedin, & M. A. Franco (Org.), *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 164-182). São Paulo: Edições Loyola.

Drever, E. (1997). *Using semi-structured interviews in small-scale research: a teacher's guide*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.

Duffy, B. (2010). The analysis of documentary evidence. In J. Bell (Ed.), *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. (5.^a ed., pp. 124-139). Berkshire: Open University Press.

F

Federação Nacional dos Professores – Fenprof (2013, 3 de abril). Lamentavelmente, MEC recorre à estratégia “olha para o que eu faço, não olhes para o que o que eu disse!”. Fenprof. Disponível em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=76&doc=7292>

Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, I., & Vieira, F. (2006). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Org.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 233-237). Mangualde: Edições Pedagogo.

Ferreira, F. I., & Flores, M. A. (2012). Repensar o sentido de “comunidade de aprendizagem”: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In M. A. Flores, & F. I. Ferreira (Org.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas* (pp. 201-248). Santo Tirso: De Facto Editores.

Figueiredo, A. (2001). Redes de educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Seminário “Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento”* (pp. 37-56). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Flores, M. A., Ferreira, I., & Fernandes, E. (2014). Conceções de liderança e profissionalidade docente. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.

Flores, M. A., Ferreira, I., & Parente, C. (2014). Conclusões e recomendações. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 217-236). Santo Tirso: De Facto Editores.

Flores, M. A., Viana, I., & Ferreira, I. (2014). Liderança e profissionalismo docente: resultados de um inquérito por questionário. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 77-99). Santo Tirso: De Facto Editores.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23-48.

Formosinho, J. (2009). *Dilemas organizacionais e o estatuto dos professores*. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2007/01/tem-palavra-joo-formosinho.html>, consultado a 5 janeiro de 2015.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16.

Forte, A. M. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias. Um estudo realizado numa EB 2,3*. Tese de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freitas, M. T. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, 116, 21-39.

Freitas, M. T. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In M. T. Freitas, S. J. Sousa, & S. Kramer (Org.), *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin* (pp.26-38). São Paulo: Cortez.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Oxfordshire: Open University Press.

G

García, O., & Menken, K. (2010). Stirring the onion. In K. Menken, & O. García (Ed.), *Negotiating policies in schools: educators as policymakers* (pp. 249-268). New York: Routledge.

García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. (2006). Weaving spaces and (de)constructing ways for multilingual schools: the actual and the imagined. In O. García, T. Skutnabb-Kangas, & M. Torres-Guzmán (Ed.), *Imagining multilingual schools: language in education and glocalization* (pp. 3-47). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Gather Thurler, M. (2012). A organização do trabalho nos estabelecimentos escolares. In M. Gather Thurler, & O. Maulini (Org.), *A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola* (pp. 238-251). Porto Alegre: Penso.

Ghedin, E., & Franco, M. A. (2006). Introdução. In S. Pimenta, E. Ghedin, & M. A. Franco (Org.), *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 7-24). São Paulo: Edições Loyola.

Gimeno Sacristán, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (5.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Gomes, M. M. (2002). *O exercício da supervisão nas estruturas de gestão intermédia: departamentos curriculares de línguas do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gomes, S. (2013). *Diversidade linguística e desenvolvimento profissional de professores – um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gonçalves, L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gonçalves, L., & Andrade, A. I. (2006). Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: uma análise de momentos de formação contínua. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística – Cadernos do LALE (Série Reflexões, n.º 2, pp. 73-86)*. Aveiro: Centro de Investigação “Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro.

Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da UE. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 25-43.

Goodson, I. (1994). *Studying curriculum: case methods*. Buckingham: Open University Press.

Grangeat, M., & Gray, P. (2008). Teaching as a collective work: analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of education for teaching*, 34(3), 177-189.

Guerra, R. (2013). *Mega-agrupamentos de escola: que perceções?* Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

H

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (1994). Critical introduction. In I. Goodson (Org.), *Studying curriculum: case methods* (pp. 1-11). Buckingham: Open University Press.

Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language awareness*, 8 (3-4), 124-142. Disponível em <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf>, acesso a 29 de novembro de 2015.

Hernández, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tese de Doutoramento (não publicada). Valência: Universidade de Valência.

Hidalgo Downing, R. (2013). De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas. In M. Barrio (Ed.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España* (pp.173-193). Madrid: Editorial Complutense.

Hornberger, N. (2009). Frameworks and models in Language Policy and Planning. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: theory and method* (pp. 24-41). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Hornberger, N., & Hult, F. (2008). Ecological language education policy. In B. Spolsky, & F. Hult (Ed.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 280-296). Oxford: Blackwell Publishing.

Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. Little, & M. McLaughlin (Ed.), *Teachers' work: individuals, colleagues, and contexts* (pp. 11-49). New York: Teachers College Press.

K

Kaplan, R., & Baldauf, R. Jr. (1997). *Language planning: from practice to theory*. Clevedon (United Kingdom): Multilingual Matters.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.

Kelly, A. V. (2006). *The curriculum: theory and practice* (5.^a ed.). London: Sage Publications.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park (CA): Sage Publications.

L

Larrosa, J., & Skliar, C. (2001). Babilônios somos. A modo de apresentação. In J. Larrosa, & C. Skliar (Org.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 7- 30). Belo Horizonte: Autêntica.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Levin, B. (2008). Curriculum policy and politics of what should be learned in schools. In F. M. Connelly, M. Fang He, & J. Phillion (Ed.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 7-24). Thousand Oaks (CA, USA): Sage Publications.

Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.

Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now* (pp. 165-193). New York: The Falmer Press.

Little, J. (1993). Professional community in comprehensive High Schools: the two worlds of academic and vocational teachers. In J. Little, & M. McLaughlin (Ed.), *Teachers' work: individuals, colleagues, and contexts* (pp. 137-163). New York: Teachers College Press.

Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(2002), 917-946.

Little, J., & McLaughlin, M. (1993). Introduction. In J. Little, & M. McLaughlin (Ed.), *Teachers' work: individual, colleagues, and contexts* (pp. 1-8). New York: Teachers College Press.

Lomos, C., Hofman, R., & Bosker, R. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(2011), 722-731.

Lorente, Á. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-13.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Tese de Doutorado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

M

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutorado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, I. (2005). *Competências em ciências físicas e naturais: concepções e práticas dos professores do ensino básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, I. (2012). *O currículo das ciências físicas e naturais na perspetiva docente: saberes profissionais e possibilidades de ação*. Tese de Doutorado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

May, S. (2014). Introducing the “multilingual turn”. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 1-6). New York: Routledge (Taylor & Francis).

McGroarty, M. (2002). Evolving influences on educational language policies. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues* (pp. 17-36). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

McLaughlin, M., & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.

McLaughlin, M., & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

Meirink, J., Veijer, P., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers’ individual learning in collaborative settings. *Teachers and teaching: theory and practice*, 13(2), 145-164.

Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Tese de Doutorado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Melville, J., Jones, D., & Campbell, T. (2014). Distributed leadership with the aim of 'reculturing': a departmental case study. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 34(3), 237-254.

Mesquita, L. (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos de trabalho colaborativo: do isolamento profissional aos diálogos possíveis no projeto Línguas & Educação*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação e Ciência – MEC (2013, 1 de abril). Concluído processo de agregação das escolas. *Ministério da Educação e Ciência*. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20130401-mec-agregacao-escolas.aspx>

Mira Leal, S. (2008). *A reforma curricular no ensino secundário (1999-2006): transformações, tensões e dinâmicas na área do português*. Tese de Doutoramento (não publicada). Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.

Morgado, J. C. (2000). Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política. In J. C. Morgado, & J. M. Paraskeva (Org.), *Currículo: factos e significações* (Cadernos do CRIAP, n.º 15, pp. 7-35). Porto: Edições ASA .

Morgado, J. C. (2007). A autonomia curricular na opinião dos professores. Um estudo exploratório. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo docente em transição: a identidade dos professores em tempos de mudança* (pp. 165-177). Braga: CIEd.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Munn, P., & Drever, E. (1999). *Using questionnaires in small-scale research: a teacher's guide*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.

N

Neto-Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária: individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115-131.

Neto-Mendes, A. (2005). Os professores e o trabalho colaborativo – das políticas educativas às práticas docentes. In P. Janicas (Coord.), *O professor no séc. XXI. Formação e intervenção* (pp. 76-97). Coimbra: Centro de Formação Ágora.

Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa (1999). São Paulo: Editora Nova Fronteira.

Nussbaum, L. (2013). Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingue. In V. Bigot, A. Bretegnier, & M. Vasseur (Dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 85-94). Paris : Editions des Archives Contemporaines.

O

Ondjaki. (2013) *Uma escuridão bonita* (com ilustrações de António Jorge Gonçalves). Alfragide: Editorial Caminho.

Organização das Nações Unidas - ONU (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>, consultado a 3 de agosto de 2015.

Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>, consultado a 18 de setembro de 2015.

P

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143.

Pacheco, J. A., & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação [UFPEL]*, 13(8), 7-18.

Pacheco, K. (2013). *Os departamentos curriculares e as práticas de colaboração docente*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Paraskeva, J. M. (2000a). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.

Paraskeva, J. M. (2000b). Currículo como prática [regulada] de significações. In J. C. Morgado, & J. M. Paraskeva (Org.), *Currículo: factos e significações* (Cadernos do CRIAP, n.º 15, pp. 37-64). Porto: Edições ASA.

Parente, C., Vieira, F., Santos, P., Pinheiro, C., & Flores, M. A. (2014). A condição docente e o exercício da liderança: perspetivas dos professores. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 101-156). Santo Tirso: De Facto Editores.

Pereira, F. (2002). *Desenvolvimento de práticas colaborativas na gestão do currículo – o papel do departamento curricular*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, F., Costa, N., & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão curricular. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa (Org.), *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L. (2012). *O trabalho colaborativo no departamento de línguas de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Pereira, M., & Brazão, P. (2013). Evolução curricular em Portugal: relações e tensões. In A. Medonça (Org.), *O futuro da escola pública* (pp. 164-276). Funchal: CIE-Uma. Disponível em <http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Pereira%20M%20Brazao%20P%202013%20Ev%20curricular%20em%20portugal164-176.pdf>, consultado a 24 de junho de 2014.

Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar costas aos saberes? *Pátio (revista pedagógica)*, 11, 15-19. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html, consultado a 24 de junho de 2014.

Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinho, A. S. (2010). Epílogo – Apontamentos de um sonho-acção. In A. I. Andrade, & A. S. Pinho (Org.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 319-327). Aveiro: Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.

Pinho, A. S. (Org.) (2015). *Educação plurilingue e intercultural na escola: projetos interdisciplinares e colaborativos* – Cadernos do LALE (Série Propostas, n.º 7, 2.ª ed.). Aveiro: Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro.

Pinho, A. S., Almeida, J., Martins, F., & Pinto, S. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da Didáctica de Línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. *Actas do II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Disponível em http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf, consultado a 13 de novembro de 2013.

Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.

Puren, C. (2006). Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la “perspectiva co-accional”. Artigo escrito com base na comunicação proferida no “Encuentro Internacional sobre Lenguas Minoritarias y Educación”, Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Oviedo (pp. 47-62). Disponível em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006i-es/>, consultado a 29 de novembro de 2015.

Puren, C. (2007). Enseñar y aprender de un modo que cambia el mundo: el ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción. *Lingua e Nuova Didattica*, 3, 25-35. Disponível em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d-es/>, consultado a 29 de novembro de 2015.

Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29(1), 4-15.

R

Rebelo, A. M. (2012). *O papel superviso do coordenador de departamento curricular*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ribbins, P. (2007). Middle leadership in schools in the UK: improving design – a subject leader's history. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 13-30.

Ricento, T. (2009). Theoretical perspectives in language policy: an overview. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: theory and method* (pp. 3-9). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers* (2.^a ed.) London: Blackwell Publishing.

Rocha, D., & Deusdará, B. (2005). Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, 7(2), 305-322.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. Questão de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

Roldão, M. C. (2011a). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. In M. C. Roldão (Org.), *Um currículo de currículos* (pp. 159-171). Chamusca: Edições Cosmos.

Roldão, M. C. (2011b). Diferenciação curricular e inclusão. In M. C. Roldão (Org.), *Um currículo de currículos* (pp. 93-117). Chamusca: Edições Cosmos.

Roldão, M. C. (2011c). Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade. In M. C. Roldão (Org.), *Um currículo de currículos* (pp. 121-135). Chamusca: Edições Cosmos.

S

Sá, C. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 363-372.

Sá, C. (2015). Papel do manual didático na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa. In C. Sá, & H. Lima (Org.), *Transversalidade IV: contributos do manual de português* (Cadernos do LEIP, pp. 7-20). Aveiro: UA Editora.

Sá-Chaves, I. (2007). A qualidade da escola somos nós. In I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2.^a ed., pp. 21-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Salvador Mata, F. (1993). Profesorado: departamentos y equipos docentes. In M. Lorenzo Delgado, & O. Sáenz Barrio (Dir.), *Organización escolar: una perspectiva ecológica* (pp. 115-140). Madrid: Editorial Marfil.

Sanger, J. (1996). *The compleat observer? A field research guide to observation*. London: The Falmer Press.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>, consultado a 18 de setembro de 2015.

Santomé, J. T. (1995). *O curriculum oculto* (Coleção Escola e Saberes, n.º 3). Porto: Porto Editora.

Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schiefelbusch, R. (1984). Introduction. In R. Schiefelbusch, & J. Pickar (Ed.), *The acquisition of communicative competence: language intervention series* (pp. 9-19). Baltimore (Maryland): University Park Press.

Schmidt, A. (2011). *Imagem das línguas e a afetividade em contexto escolar*. Um estudo sobre o alemão. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schmidt, A., & Araújo e Sá, M. H. (2006). “Difícil, feia e esquisita”: a cristalização de um discurso escolar sobre o Alemão. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (Coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística – Cadernos do LALE (Série Reflexões, n.º 2, pp. 9-22)*. Aveiro: Centro de Investigação “Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro.

Senge, P. (Org.) (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta da disciplina para educadores, pais e todos aqueles que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.

Setton, M. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, (20), 60-70.

Siguán, M. (1996). *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar.

Siskin, L. (1991). Department as different worlds: subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134-160.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Shulman, L. (2004). Those who understand: knowledge growth in teaching. In S. Wilson (Ed.), *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach* (pp. 187-215). San Francisco: Jossey-Bass. (Manuscrito original publicado em 1986)

Shulman, L., & Sherin, M. (2004). Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 135-140.

Smyth, J. (1999). Perspectivas internacionais sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en lo concepto de “trabajo de los docentes”. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz,

& J. Angulo Rasco (Ed.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 52-77). Madrid: Akal.

Spolsky, B. (2004). *Language policy: key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* (2.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Stodolsky, S., & Grossman, P. (1995). The impact of subject department on curricular activity: an analysis of five academic subjects. *American Educational Research Association*, 32(2), 227-249.

T

Tadeu da Silva, T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3.^a ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

Talbert, J., & McLaughlin, M. (2002). Professional communities and the artisan model of teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3/4), 325-343.

Teruggi, L. (2013). Lingua materna, lingua seconda e lingua straniera. In G. Langé (Org.), *Il curricolo verticale di lingua straniera – I Quadreni della Ricerca* (pp. 19-24). Torino: Loescher Editore.

Tollefson, J. (2002a). Introduction: critical issues in educational language policy. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues* (pp. 3-15). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

Tollefson, J. (2002b). Conclusion: looking outward. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues* (pp. 327-337). Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

Tudball, L. (2007). 'Professional learning communities': exploring their power and influence in teacher professional learning. In A. Berry, A. Clemans, & A. Kostogriz (Ed.), *Dimensions of Professional Learning. Professionalism, Practice and Identity* (pp. 121-135). Rotterdam: Sense publishers.

Tuna, D. (2009). *A supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o Coordenador de Departamento*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

U

UNESCO (1996). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf, consultado a 17 de novembro de 2013.

UNESCO (2005). *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>, consultado a 17 de novembro de 2013.

UNESCO (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>, consultado a 17 de novembro de 2013.

UNESCO (2003a). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540e.pdf>, consultado a 8 de novembro de 2013.

UNESCO (2003b). *Education in a multilingual world – position paper*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>, consultado a 17 de novembro de 2013.

União Europeia (2010). *Versões consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o funcionamento da União Europeia. Carta dos direitos fundamentais da União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. doi: 10.2860/61888.

V

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (3.^a ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

van den Akker, J. (2005). Curriculum development re-invented: involving challenges for SLO. In J. Letschert. (Ed.), *Curriculum development re-invented. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005* (pp. 17-30). Enschede (Netherlands): SLO.

van Lier, L. (1999). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman Group Limited.

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York.

Vieira, F. (1990). Iniciativa e aprendizagem na aula de língua estrangeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(1), 81-92. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/457>, acesso a 3 de novembro de 2014.

Vieira, F. (1999). Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia. Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar. In F. Vieira (Org.), *Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia* (Cadernos, 1, pp. 1-4). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.euro-pal.net/GetResource?id=144>, acesso a 9 de outubro de 2015.

Vieira, F. (2002a). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In F. Vieira et al. (Org.), *Pedagogy for autonomy and English learning: proceedings of the conference of the Working Group – Pedagogy for Autonomy*, 1 (pp. 13-24). Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/478>, acesso a 15 de março de 2015.

Vieira, F. (2002b). Looking back and ahead: issues and challenges. In F. Vieira et al. (Org.), *Pedagogy for autonomy and English learning: proceedings of the conference of the Working Group – Pedagogy for Autonomy*, 1 (pp. 131-135). Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/506>, acesso a 15 de março de 2015.

Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente: a pretexto de um prefácio às actas do 2.º Encontro do GT-PA. In F. Vieira et al. (Org.), *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia*, 2. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4119>, acesso a 8 de novembro de 2015.

Vieira, F. (2009). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making our dream come true?, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3), 269-282.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. In M. Jiménez Raya, & T. Lamb (Org.), *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education* (pp. 266-282). Dublin: Authentik.

Vieira, F., Moreira, M. A., & Peralta, H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): its transformative potential. *Language teaching*, 47(2), 191-227.

Viñao Frago, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Visscher, A., & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785-800.

W

Wacquant, L. (2007). Esclarecer o *Habitus*. *Educação & Linguagem*, 10(16), 63-71.

Ward, G., & Fisher, D. (2013). Development and use of an instrument for assessing the department-level work environment: the department-level environment questionnaire (DLEQ). *Learning Environ Res*, 16(2013), 113-130.

Watson, A., & De Geest, E. (2014). Department-initiated change. *Educ Stud Math*, 87(2014), 351-368.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 756-783). Reston (VA): Association of

Teacher Educators; New York and Abingdon: Routledge. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.4068&rep=rep1&type=pdf>, acesso a 24 de janeiro de 2016.

Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: a guide to practice* (7.^a ed.). Upper Sadle Rivers (New Jersey, USA): Pearson-Merrill Prentice Hall.

Wong, B. (2013, 17 de janeiro). Pais e professores contra novos agrupamentos de escolas. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/megaagrupamentos-medida-economicista-dizem-os-pais-para-despedir-professores-acrescentam-sindicatos-1581026>, consultado a 13 de julho de 2015.

Wong, J. (2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a Mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 131-139.

Y

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Z

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6.^a ed.). Madrid: Narcea, S.S. de ediciones.

Zago, N. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In N. Zago, M. P. Carvalho, & R. Vilela (Org.), *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 287-309). Rio de Janeiro: DP & A.

Anexos

Anexo I: Roteiro geral das entrevistas exploratórias às coordenadoras de departamento de línguas (Fase 1)

Bloco I – Concepções sobre o trabalho colaborativo docente em contexto escolar

1. O que é, para si, trabalhar colaborativamente?
2. Que constrangimentos podem existir no trabalho colaborativo em contexto escolar?
3. Que iniciativas ancoradas no trabalho colaborativo destaca na sua escola?

Bloco II – Concepções sobre estruturas departamentais e relações com a colaboração docente e o desenvolvimento curricular articulado

4. Na sua opinião, qual deve ser a missão de um departamento de línguas?
5. Que retrato faz do departamento Curricular que dirige?
6. Enquanto Coordenadora, possui algum projeto para desenvolver o seu departamento?
7. Que características teria um departamento curricular baseado no trabalho colaborativo de professores e no desenvolvimento curricular articulado?
E que características teriam os professores que trabalham nesse departamento?
8. Que fatores poderiam facilitar a construção de um departamento com essas características?
E que fatores poderiam dificultar a construção de um departamento com essas características?
9. Sente-se satisfeita por trabalhar neste departamento?
Porquê?

Anexo II: Mapa das sessões da Oficina de Formação “Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”

	Atividades desenvolvidas
Sessão 1 26/01/2012 (3h30min.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualização da Oficina de Formação (enquadramento, objetivos e dinâmicas propostas). ▪ Caracterização dos participantes do grupo de trabalho e dos contextos profissionais de proveniência. ▪ Registo de expectativas em relação às propostas colocadas para os trabalhos a serem desenvolvidos no âmbito da Oficina. ▪ Esclarecimento de dúvidas. ▪ Avaliação da sessão de formação.
Sessão 2 23/02/2012 (3h30min.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enquadramento do trabalho colaborativo docente em textos legais – apresentação e discussão de excertos de textos legislativos que reportam ao trabalho colaborativo nas escolas. ▪ Partilha de relatos e materiais que os formandos consideram exemplo de trabalho colaborativo e/ou de articulação curricular entre diferentes disciplinas. ▪ Levantamento e discussão, a partir de textos investigativos previamente selecionados, de ideias estruturantes a respeito do trabalho colaborativo entre professores. ▪ Apresentação dos itens a serem avaliados no âmbito da participação certificada na Oficina de Formação. ▪ Avaliação da sessão de formação.
Sessão 3 22/03/2012 (3h30min.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistematização dos relatos/episódios de trabalho colaborativo partilhados na sessão anterior – apresentação e discussão a respeito de linhas convergentes e divergentes. ▪ Abordagem ao conceito de trabalho colaborativo à luz de textos de referência, seguida de uma proposta de sistematização do mesmo com o objetivo de estabelecer uma linguagem comum no âmbito da Oficina de Formação. ▪ Apresentação e discussão de um projeto colaborativo assente na parceria entre universidade e escola, cujo foco de atuação incide sobre um departamento de línguas de uma escola secundária. ▪ Discussão a partir de análises SWOT previamente elaboradas pelos formandos (na ocupação de tempos não presenciais). ▪ Avaliação da sessão de formação.
Sessão 4 19/04/2012 (3h30min.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e reflexão a partir de um excerto do artigo <i>Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola</i> (Andrade & Araújo e Sá, 2001). ▪ Discussão sobre políticas linguísticas e suas implicações para o trabalho que é realizado nas escolas, mais particularmente nos departamentos de línguas.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate a partir de hipóteses de trabalho a servir de base para a elaboração de projetos para os diferentes departamentos de línguas. ▪ Avaliação da sessão de formação. <p>Bibliografia de base: Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. <i>Inovação</i>, 1(1-2), 149-168.</p>
Sessão 5 17/05/2012 (3h30min.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e reflexão a partir de um excerto da brochura <i>Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação – guião de apoio</i> (Azevedo, Fernandes, Lourenço, Barbosa, Silva, Costa, Nunes, 2011). ▪ Discussão conjunta a partir de questões incidentes sobre a organização disciplinar dos departamentos de línguas. ▪ Apresentação e discussão a partir do texto <i>Participação, estratégia e liderança na construção de projetos</i> (Costa, 2007). ▪ Trabalho autónomo, em grupo: construção de projetos para os departamentos curriculares. <p>Bibliografia de base: Azevedo, R. (Coord.); Fernandes, E.; Lourenço, H.; Barbosa, J.; Silva, J.; Costa, L.; Nunes, P. (2011). <i>Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação – guião de apoio</i>. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P.</p> <p>Costa, J. A. (2007). <i>Projectos em educação: contributos de análise organizacional</i>. Aveiro: Universidade de Aveiro.</p>
Sessão 6 14/06/2012 (3h30min.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do ponto da situação dos trabalhos de grupo (desenvolvimento de projetos contextualizados nos departamentos curriculares representados pelos formandos). ▪ Apresentação da estrutura da próxima sessão. ▪ Distribuição de um documento orientador da auto e heteroavaliação dos projetos elaborados. ▪ Trabalho autónomo orientado, em pequenos grupos.
Sessão 7 05/07/2012 (4h)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão de dados preliminares, extraídos das entrevistas realizadas a coordenadoras de departamento de dois concelhos do distrito de Aveiro. Comunicação subordinada ao tema <i>Departamento de línguas: contexto de trabalho colaborativo de professores e de desenvolvimento curricular articulado. A perspetiva de coordenadoras de departamento</i>. ▪ Apresentação dos projetos desenvolvidos pelos grupos constituídos, projetos contextualizados nos departamentos curriculares representados pelos formandos e a desenvolver no ano letivo seguinte; ▪ Auto e heteroavaliação dos projetos apresentados.

Anexo III: Pedido de autorização para recolha de dados no âmbito da Oficina de Formação “Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”

Enquadramento da Oficina de Formação e pedido de autorização

A presente edição da Oficina de Formação *Colaborar para uma educação plural a partir das línguas: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* insere-se numa das fases do projeto de doutoramento intitulado *Desenvolvimento curricular e profissional nos espaços e tempos de trabalho colaborativo**, que tem como principais objetivos:

- Caracterizar o lugar ocupado pelo trabalho colaborativo no quotidiano profissional dos docentes de línguas e em projetos de formação centrados nas escolas;
- Analisar características institucionais e posturas profissionais que potenciam/obstaculizam a manutenção de relações colaborativas entre os professores; e
- Construir conhecimento sobre articulações possíveis entre o trabalho colaborativo docente, a criação de espaços curriculares pluri- e interdisciplinares e o desenvolvimento profissional dos professores de línguas.

Nesse sentido, solicitamos a sua autorização para aceder aos documentos que serão desenvolvidos e discutidos no âmbito desta Oficina e realizar audiografações de alguns momentos de discussão. O objetivo será o de levantar recursos de análise para o estudo no qual esta ação se insere. Em contrapartida, comprometemo-nos com a confidencialidade de todas as informações e com a posterior divulgação dos resultados do trabalho de investigação entre os participantes desta edição da ação de formação.

Mais informações sobre o projeto enquadrador desta Oficina de Formação serão oferecidas no decorrer das sessões e sempre que os participantes julgarem pertinentes.

Face a esse enquadramento, pedimos o favor de preencher um dos campos abaixo e, em seguida, assinar.

Desde já, agradecemos a atenção e apelamos à sua colaboração, na certeza de que a participação de todos é fundamental para o desenvolvimento do projeto que hoje nos reúne.

Com os melhores cumprimentos,

Luciana Mesquita
Ana Sofia Pinho
Ana Isabel Andrade

* Financiado pela FCT (SFRH/BD72518/2010)

A Preencher pelo Professor-formando

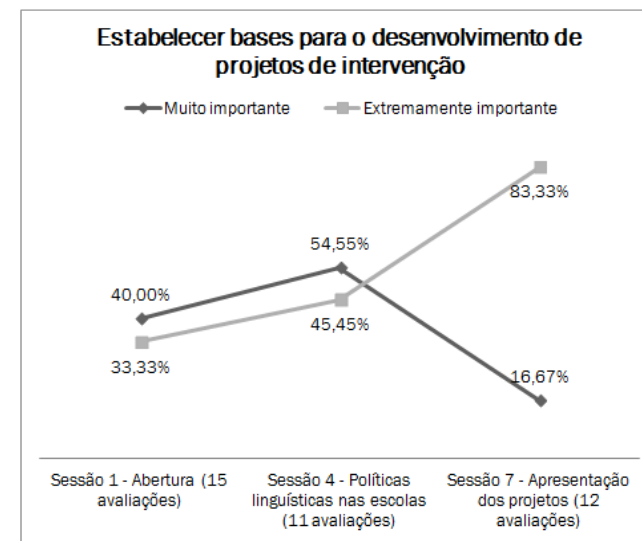
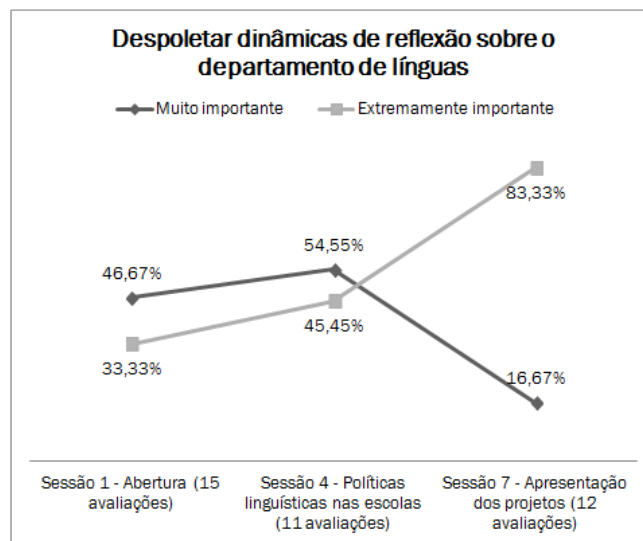
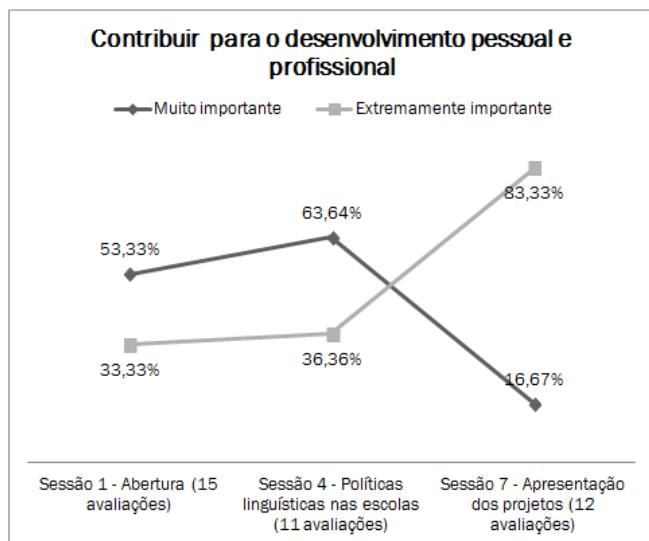
- ☐ Autorizo a utilização de dados desta Oficina para os fins do projeto de investigação citado.
- ☐ Não autorizo a utilização de dados desta Oficina para os fins do projeto de investigação citado.

Aveiro, 26 de Janeiro de 2012.

Assinatura

Anexo IV: Síntese das avaliações realizadas sobre as sessões da Oficina, com base na apreciação dos seus participantes.

- Foco da avaliação: mais-valias das sessões no sentido de: i) contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes; ii) despoletar dinâmicas de reflexão em torno de dinâmicas presentes nos departamentos de línguas; e iii) estabelecer bases para o desenvolvimento de projetos de intervenção para esses contextos.



Escala: 1 – “nada importante”; 2 – “pouco importante”; 3 – “importante”; 4 – “muito importante”; 5 – “extremamente importante”

Anexo V: Plano orientador do projeto (proposta)

Título:

1. Introdução

1.1 Se tivesse que repensar o Departamento na perspectiva de colaboração em línguas, o que faria? Porquê?

1.2 Que interesse / dilema / problema / preocupação explorar no quadro da educação em línguas?

1.3 A que questões o desenvolvimento do projeto irá procurar respostas?

1.4 Que temática(s) específica(s) abordar?

1.5 Quais os contextos de experimentação/desenvolvimento do projeto?

2. Objetivos gerais e específicos

3. Enquadramento

I.) Contextual

- Escola (dados gerais);
- Departamento (composição, formas de organização, rotinas, línguas ensinadas, análise SWOT).

II.) Teórico

(breve revisão teórica dos principais conceitos que sustentam a proposta)

4. Passos/etapas e respetivas estratégias e atividades a desenvolver

--

5. Meios de avaliação (Que instrumentos de recolha de informação? Quem participa?)

--

6. A(u)tores do projeto (indicação dos intervenientes e dos respetivos papéis)

--

7. Cronograma

8. Perspetivas de concretização do projeto – dimensão reflexiva

(antecipação de potencialidades – desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos alunos e desenvolvimento do Departamento/Escola – e de obstáculos)

Obs.: Estrutura inspirada em Vieira, Moreira, Paiva & Fernandes (2006).

Referências bibliográficas

Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). Regulação crítica da prática supervisiva: propostas de acção. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 189-231). Mangualde: Edições Pedago.

(incluir outras, conforme as temáticas a abordar)

Anexo VI: Roteiro de auto e heteroavaliação dos projetos (matriz dos formulários preenchidos na sessão 7 da Oficina de Formação)

Título do projeto	
Equipa	

1. Problemática (conjunto de questões levantadas pelo projeto)

Para cada um dos pontos a seguir, assinale com um “X” a coluna que melhor corresponde à sua opinião sobre o item em avaliação. Ao fim de cada dimensão, poderá realizar uma apreciação global sobre o mesmo, incluindo aspetos que julgue relevantes.

	Insuficiente	Suficiente	Bom/Boa	Excelente
I) Clareza na forma como a problemática é apresentada	1	2	3	4
II) Pertinência das questões ao contexto para o qual o projeto se direciona	1	2	3	4
III) Relevância das questões para o contexto a que o projeto se direciona	1	2	3	4
IV) Orientação das questões para mudança de perspetivas dos atores envolvidos no projeto	1	2	3	4

Avaliação global (problemática):

2. Objetivos

	Insuficiente	Suficiente	Bom/Boa	Excelente
I) Orientação para a resolução de um problema	1	2	3	4
II) Orientação para a compreensão de uma realidade	1	2	3	4
III) Coerência interna (harmonia entre objetivos de mesmo nível e entre objetivos gerais e específicos)	1	2	3	4

Avaliação global (objetivos):

3. Enquadramento teórico

	Insuficiente	Suficiente	Bom/Boa	Excelente
I) Exploração / refinamento da problemática	1	2	3	4
II) Investimento reflexivo na articulação entre referências teóricas e a situação prática do projeto	1	2	3	4

Avaliação global (enquadramento teórico):

4. Estratégia(s)

	Insuficiente	Suficiente	Bom/Boa	Excelente
I) Articulação entre estratégias e objetivos colocados	1	2	3	4
II) Adequação das estratégias ao contexto do projeto	1	2	3	4

III) Leitura crítica do contexto	1	2	3	4
IV) Planeamento do processo de avaliação	1	2	3	4

Avaliação global (dimensão estratégica):

5. Abrangência da ação planeada

5.1 Em relação aos contextos

Assinale com um “X” todos os contextos envolvidos no projeto:

Sala de aula	
Alguns grupos disciplinares do Departamento Curricular	
Departamento Curricular	
Alguns grupos disciplinares da escola (envolvimento de mais de um Departamento Curricular)	
Escola como um todo	
Comunidade alargada	

5.2 Em relação aos docentes envolvidos diretamente

Assinale com um “X” apenas uma das opções abaixo:

		Ciclo de estudos	
		Um ciclo	Mais de um ciclo
Grupo(s) disciplinar(es)	Uma disciplina	1	2
	Diferentes grupos disciplinares	3	4

Avaliação global (abrangência da ação):

6. Potencial de mobilização

Para cada um dos pontos a seguir, assinale com um “X” a coluna que melhor corresponde à sua opinião sobre o item em avaliação. Ao fim, poderá realizar uma apreciação global sobre o mesmo, incluindo aspetos que julgue relevantes.

	Insuficiente(s)	Suficiente(s)	Boa(s)	Excelente(s)
I) Articulação entre os contributos dos diferentes participantes do projeto	1	2	3	4
II) Estratégias/atividades para cativar pessoas para a dinamização do projeto	1	2	3	4
III) Flexibilização do plano em função dos parceiros a aderir	1	2	3	4
IV) Dinâmicas de interação interpares que possam conduzir a situações de aprendizagem profissional	1	2	3	4
V) Articulação entre as diferentes disciplinas / áreas disciplinares	1	2	3	4

Avaliação global (potencial de mobilização):

Guião de avaliação dos projetos (facultado na sessão 6)

Dimensões	Referências de análise
1. Problemática	
1.1 Formulação e relevância	<ul style="list-style-type: none"> - Clareza. - Pertinência ao contexto para o qual se direciona. - Relevância para o contexto ao qual se direciona.
1.2 Enfoque	Questão central: o projeto orienta-se para a manutenção ou para a mudança de perspetivas presentes no contexto de ação?
2. Objetivos	
2.1 Formulação	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação para a resolução de um problema. - Orientação para a compreensão de uma realidade. - Coerência interna.
2.2 Enfoque	Questão central: o projeto objetiva a aplicação de modelos ou desenha um percurso de exploração/descoberta?
3. Enquadramento teórico	
	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração / refinamento da problemática. - Investimento reflexivo na articulação entre referentes teóricos e a situação prática.
4. Estratégia	
	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre estratégias e objetivos colocados. - Adequação das estratégias ao contexto. - Criticidade da leitura realizada ao contexto de desenvolvimento do projeto (pontos fortes, pontos fracos, oportunidades, ameaças) – investimento reflexivo. - Sequencialidade. - Exequibilidade em função dos recursos mobilizados (humanos, de tempo, de espaço, ...). - Planeamento do processo de avaliação.
5. Abrangência da ação planeada	
5.1 Em relação aos contextos	Questão central: que contextos estão envolvidos? (o projeto será tão mais abrangente quanto mais contextos forem envolvidos no seu raio de ação)
5.2 Em relação aos docentes	Questão central: que professores estão envolvidos? (o projeto será tão mais abrangente quanto mais disciplinas/grupos disciplinares e ciclos forem envolvidos no seu raio de ação)
6. Potencial de mobilização	
6.1 Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre os contributos dos diferentes participantes do projeto. - Estratégias/atividades para cativar pessoas para a sua dinamização. - Flexibilização do plano em função dos parceiros a aderir. - Dinâmicas de interação interpares potencialmente conducentes a situações de aprendizagem profissional.
6.2 Currículo das línguas (relação entre as disciplinas / áreas disciplinares)	- Integração, convergência ou organização transversal do ensino das línguas.

Anexo VII: Roteiro de tópicos colocados sobre o desenvolvimento dos projetos (ano letivo 2012/2013) – Entrevistas Epílogo

Os departamentos de línguas no ano letivo 2012/2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O retrato do departamento de línguas no ano letivo 2012/2013 ▪ Dinâmicas de colaboração existentes
Ponto da situação dos projetos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condições atuais para a concretização dos projetos desenhados no ano letivo anterior
Processo de negociação dos projetos nos contextos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Receção do plano ▪ Ajustes realizados ▪ Negociações conduzidas
Papéis na dinamização de atividades colaborativas no âmbito do departamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Próprio papel na condução de atividades relacionadas com o plano traçado ou com outras atividades de carácter colaborativo ▪ Papel das lideranças intermédias, especialmente da coordenadora de departamento ▪ Participação dos demais colegas
Balanço final	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fatores que têm facilitado/dificultado o desenvolvimento das atividades do projeto e de outras atividades colaborativas ▪ Mais-valias trazidas pela implementação do projeto ▪ Satisfação com os rumos tomados ▪ Motivação para repetir a experiência ou outras semelhantes ▪ Frentes de ação ainda não exploradas e tipo de participação que pode ter a universidade

Anexo VIII: Panorama legislativo respeitante à organização do sistema educativo, à gestão dos estabelecimentos de ensino e ao estatuto e perfil de desempenho docente em função dos eixos temporais do estudo

		Versão de origem	Eixos temporais		
			Situação em 2011/2012 (1.º semestre) Entrevistas às coordenadoras	Situação em 2011/2012 (2.º semestre) - Entrevista a coordenadoras (até março/2012) - Conceção dos projetos	Situação em 2012/2013 Desenvolvimento dos projetos
Organização do sistema educativo	Lei de bases do sistema educativo	Lei n.º 46/86, de 14 de outubro	Versão republicada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, com alterações introduzidas pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto	Sem alterações	Sem alterações
Gestão dos estabelecimentos públicos de ensino	Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril	Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro	Sem alterações	Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – versão republicada
Estatuto da carreira docente	Estatuto da carreira docente	Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril	Versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho	Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro – versão republicada	Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro
Perfil de desempenho profissional docente	Perfil geral de desempenho profissional dos educadores e professores	Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto	Sem alterações	Sem alterações	Sem alterações

Anexo IX: Matrizes curriculares vigentes em função dos eixos temporais do estudo

	Eixos temporais		
	Situação em 2011/2012 (1.º semestre) Entrevista às coordenadoras	Situação em 2011/2012 (2.º semestre) - Entrevista às coordenadoras (até março/2012) - Conceção dos projetos	Situação em 2012/2013 Desenvolvimento dos projetos
Ensino básico	Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro	Sem alterações	- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – revogação dos Decreto-Lei n.º 6/2001 e n.º 74/2004 (e dos Decretos-Lei que o alteraram posteriormente)
Ensino secundário	Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril	- Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 42/2012, de 22 de fevereiro	- Alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho

Anexo X: Discriminação dos cursos que compunham o ensino secundário e o ensino secundário recorrente (Decreto-Lei n.º 74/2004, versão republicada pelo Decreto-Lei n.º 50/2011)

I) Ensino secundário (art. 5.º, ponto 1):

- a) cursos científico-humanísticos (anexos 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4 do Decreto-Lei)
 - Ciências e tecnologias
 - Ciências Socioeconómicas
 - Línguas e Humanidades
 - Artes visuais
- b) cursos tecnológicos (anexos 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9 e 2.10 do Decreto-Lei)
 - Construção civil e edificações
 - Electrotecnia e electrónica
 - Informática
 - Design de equipamento
 - Multimédia
 - Administração
 - Marketing
 - Ordenamento do território e ambiente
 - Acção social
 - Desporto
- c) cursos artísticos especializados
- d) cursos profissionais

II) Ensino secundário recorrente (art. 5.º, ponto 2)

- a) cursos científico-humanísticos
- b) cursos tecnológicos
- c) cursos artísticos especializados

III) Outros percursos de educação e formação, a serem criados de acordo com orientações aprovadas por despacho conjunto dos Ministérios da Educação e da Segurança social e do Trabalho (art. 5.º, pontos 3 e 6).

Anexo XI: Programas das disciplinas de línguas analisados (ano da recolha: 2011)

Português (2 documentos)	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino básico (2009); 174pp. - 10.º, 11.º e 12.º anos – cursos científico-humanísticos e tecnológicos (2001; 2002); 76pp.
Alemão (4 documentos)	<ul style="list-style-type: none"> - 2.º ciclo do ensino básico– Língua Estrangeira I (1991 [?]); 37pp. - 3.º ciclo do ensino básico – Organização curricular e programas (1991 [?]); 16pp. - 10.º, 11.º e 12.º anos – Nível de iniciação: formação específica (curso geral de línguas e literaturas) (2001); 86pp. - 10.º, 11.º e 12.º anos – Nível de continuação: formação geral (cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos); formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas) (2002); 77pp.
Espanhol (9 documentos)	<ul style="list-style-type: none"> - 2.º ciclo do ensino básico – Nível de iniciação (2008); 61pp. - 3.º ciclo do ensino básico – Programa e organização curricular (1997); 46pp. - 3.º ciclo do ensino básico – Nível de continuação (2009); 80pp. - 10.º ano – Nível de iniciação: formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas) (2001); 69pp. - 10.º ano – Nível de continuação: formação geral (cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos); formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas) (2002); 69pp. - 11.º ano - Nível de iniciação: formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas) (2002); 24pp. - 11.º ano – Nível de continuação: formação geral (cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos); formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas) (2002); 23pp. - 12.º ano - Nível de iniciação: formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas) (2004); 23pp. - 12.º ano – Nível de continuação: formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas) (2004); 24pp.
Francês (3 documentos)	<ul style="list-style-type: none"> - 2.º ciclo do ensino básico – Organização curricular e programas (ano desconhecido); 13pp. - 3.º ciclo do ensino básico – Organização curricular e programas (ano desconhecido); 17pp. - 10.º, 11.º e 12.º anos – Nível de continuação e de iniciação: formação geral (cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos); formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas) (2001); 117pp.
Inglês (4 documentos)	<ul style="list-style-type: none"> - 2.º ciclo do ensino básico – Programa e organização curricular (1996); 59pp. - 3.º ciclo do ensino básico – Programa e organização curricular para a disciplina de Língua Estrangeira I e Língua Estrangeira II (1997); 167pp. - 10.º, 11.º e 12.º - Nível de iniciação: formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas) (2001); 54pp. - 10.º, 11.º e 12.º - Nível de continuação: formação geral (cursos gerais e cursos tecnológicos); formação específica (cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas) (2001; 2003); 65pp.

Alterações importantes (pesquisadas até fevereiro de 2014):

- Despacho n.º 17169/2011, DR. Série – II, de 23 de setembro: revoga o currículo nacional do ensino básico e antecipa a implantação de metas curriculares
- Despacho n.º 10874/2012, DR. Série – II, de 10 de agosto: homologa metas curriculares de Português, apresentando como orientação para a disciplina no ano letivo 2012/2013
- Despacho n.º 5306/2012, DR. Série – II, de 18 de abril: estabelece as metas curriculares como referenciais fundamentais do ensino, a serem assumidas por todos e em cada disciplina, e designa grupos de trabalho para a elaboração dos documentos.
- Despacho n.º 15971/2012, DR. Série - II, de 14 de dezembro: estabelece um calendário de implementação de metas curriculares de disciplinas e de áreas disciplinares específicas.
- Despacho n.º 6651/2013, DR. Série – II, de 22 de maio: homologa das metas curriculares de inglês dos 2.º e 3.º ciclos do EB, estabelecendo estas como orientações recomendadas para o ano letivo 2013/2014.
- Despacho n.º 868-B/2014, DR. N.º13, suplemento, Série II, de 20 de janeiro: homologa os programas e metas curriculares da disciplina de português do Ensino Secundário.

Fonte: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=46>

Anexo XII: Compilação de estudos portugueses revistos sobre dinâmicas departamentais

Autor(a)/ano	Principal(is) foco(s) de análise	Contexto(s) incidente(s)
Abelha (2005)	Cultura docente em contexto departamental.	Departamento Curricular de Ciências da Natureza – Escola Secundária (com o 3.º ciclo do EB integrado).
Abelha (2011)	O trabalho colaborativo na gestão do currículo.	Departamento de Matemática e Ciências Experimentais – Escola Básica.
Albuquerque (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre as estruturas pedagógicas então vigentes e as finalidades da educação escolar, destacando possíveis incongruências; - Representações construídas sobre o cargo de chefe de departamento; - Limites e possibilidades dessa estrutura organizativa. 	- Departamentos de duas escolas (uma básica e outra secundária, integrada com o 3.º ciclo do EB)
Ávila de Lima (2003)	Estrutura de relações e conteúdo das interações profissionais em âmbito departamental de modo a analisar como futuros professores são socializados na profissão.	Departamentos de Inglês – duas escolas secundárias.
Ávila de Lima (2008)	O exercício de liderança no âmbito dos departamentos (por parte de coordenadores e de outros professores).	Todos os departamentos de duas escolas, uma básica e outra secundária.
Gomes (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Lógicas determinantes da configuração dos departamentos e dinâmicas que neles têm lugar; - Representações dos professores sobre o ensino e a aprendizagem das línguas à luz de práticas concertadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento de Línguas Germânicas; e - Departamento de Línguas Românicas e Clássicas – Escola Secundária.
Pacheco (2013)	Papel dos departamentos curriculares na promoção de práticas de colaboração docente.	Departamentos de educação pré-escolar de três concelhos.
Pereira, F. (2002)	O papel do departamento curricular no desenvolvimento do trabalho colaborativo na gestão do currículo.	Departamento Curricular de Ciências Exatas (Matemática e Ciências da Natureza) – Escola Básica.
Pereira, L. (2012)	Dinâmicas de colaboração desenvolvidas no âmbito do departamento sob a perspetiva dos professores que nele participam.	Departamento de línguas – Escola Secundária.
Rebelo (2012)	Perceções de coordenadores e professores sobre a função supervisiva dos departamentos curriculares.	Quatro departamentos curriculares de um agrupamento de escolas.
Tuna (2009)	Perceções sobre o exercício da supervisão por parte dos coordenadores de departamento.	Departamentos curriculares de três escolas básicas (uma integrada e duas do 2.º e 3.º ciclos do EB) e três escolas secundárias (duas delas com o 3.º ciclo do EB integrado)

